

KOULULIIKUNTA JA KEHOLLISUUS

Liikunnan- ja tanssinopettajien kokemukset oppilaiden myönteisen kehonkuvan ja kehollisuuden tukemisesta sekä kehollisuuden yhteydestä oppimiseen

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Luokanopettajan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30op
Kasvatustiede
Toukokuu 2020
Jasmin Neuvonen

Ohjaaja: Heikki Ruismäki



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Jasmin Neuvonen		
Työn nimi Koululiikunta ja kehollisuus. Liikunnan- ja tanssinopettajien kokemukset oppilaiden myönteisen kehonkuvan ja kehollisuuden tukemisesta sekä kehollisuuden yhteydestä oppimiseen		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Heikki Ruismäki	Aika - Datum - Month and year Toukokuu 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 83 s. + 3 liitettä
Tiivistelmä - Referat - Abstract Sosiaalisen median aiheuttamat ulkonäköpaineet, teknologian lisääntynyt käyttö, vähäinen liikunta-aktiivisuus ja huono fyysinen toimintakyky lapsilla ja nuorilla ovat johtaneet tämän tutkielman syntyyn. Aiemmat tutkimukset osoittavat, että nämä tekijät voidaan nähdä riskinä kehollisuudelle. Tämän tutkimuksen tehtävä on tuoda tietoa kehollisuudesta ja kehotietoisuudesta sekä kehollisesta oppimisesta peruskoulun kontekstissa. Tutkimus pyrkii löytämään keinoja, joilla opettaja voi tukea oppilaiden kehotietoisuuden ja myönteisen kehonkuvan kehittymistä koululiikunnassa. Lisäksi tutkitaan, millaisiksi opettajat kokevat omat valmiudet ja vaikutusmahdollisuudet tukea oppilaiden kehollisuutta, ja millaisena he näkevät kehollisuuden mahdollisuudet oppimisessa. Tutkimus toteutettiin laadullisena fenomenografisena tapaustutkimuksena, ja tutkimusaineisto kerättiin neljän tanssin- ja liikunnanopettajan teemahaastattelulla. Tutkimuksesta teki fenomenografisen kiinnostus opettajien kokemuksiin ja näkemyksiin kehollisuuteen liittyvissä teemoissa, ja haastatteluaineisto analysoitiin fenomenografisella analyysimenetelmällä. Tutkimustulosten mukaan kehollisuus ja kehotietoisuus nähtiin haastavina käsitteinä, joihin liittyy ennakkoluuloja. Käsitteet ajateltiin samaa tarkoittaviksi tai kehollisuutta pidettiin kehotietoisuuden yläkäsitteenä. Kehotietoisuuden ja myönteisen kehonkuvan tukeminen ovat yhteydessä toisiinsa: kehotietoisuuden harjoittelu nähtiin vaikuttavan positiivisesti myös kehonkuvan kehittymiseen. Kehotietoisuuden kehittämisessä nähtiin tärkeäksi esimerkiksi kehon anatomiaan liittyvän tiedon lisääminen, ja kehon asentojen ja liikkeiden havainnointi. Puolestaan myönteisen kehonkuvan tukemisessa tärkeinä pidettiin positiivista palautetta, kehumista, turvallista oppimisympäristöä ja onnistumisen kokemuksia. Kehollisuutta tukevista harjoitteista mainittiin (luova) tanssi, improvisaatio, mindfulness, braindance, kosketusharjoitukset ja rentoutumisharjoitukset. Opettajat kokivat valmiutensa ja vaikutusmahdollisuutensa hyviksi oppilaiden kehollisuuden tukemisessa ja korostivat oman kehotietoisuuden ja koulutuksen merkitystä. Kehollisuudella todettiin olevan positiivisia vaikutuksia oppimiseen, ja etenkin opetettavan asian yhdistäminen liikkeeseen nähtiin hyödyllisenä. Tutkimus vahvistaa aiempien tutkimusten tuloksia ajattelun ja oppimisen kehollisesta perustasta opettajien konkreettisten havaintojen ja kokemusten kautta.		
Avainsanat - Nyckelord kehollisuus, kehotietoisuus, kehollinen tieto, kehonkuva, kehollinen oppiminen, koululiikunta		
Keywords embodiment, body awareness, bodily knowledge, body image, embodied learning, physical education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Jasmin Neuvonen		
Title Physical education and embodiment. Physical education and dance teacher's experiences of supporting student's positive body image and embodiment, and embodiment's connection to learning.		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Heikki Ruismäki	Aika - Datum - Month and year May 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 83 pp. + 3 appendices
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Appearance pressures caused by social media, increased use of technology, low physical activity and poor physical performance in children and adolescents have led to the originate of this thesis. Previous studies show that these factors can be seen as a risk to the embodiment. The purpose of this thesis is to provide information about embodiment, body awareness and embodied learning in in the context of primary school. The study aims to to find ways in which teacher can support the development of student's body awareness and positive body image in physical education. In addition, it is examined how teachers perceive their skills and potential to support student's embodiment and how they see the potential of embodiment in learning.</p> <p>The study was conducted as a qualitative phenomenographic case study, and the research data was collected through semi-structured interviews of four dance and physical education teachers. The research was phenomenographic because of the interest in teacher's experiences and views on bodily-related themes. The interviews were analyzed using the phenomenographic analysis.</p> <p>The results of the study show that embodiment and body awaranness are challenging concepts with prejudices. The concepts were thought to mean the same thing, or embodiment was considered as the upper concept of body awareness. Supporting body awareness and positive body image are connected to each other: body awareness exercises were also seen to have a positive effect on the development of body image. In the development of body awareness, it was seen as important, for example, to increase knowledge related to the anatomy of the body, and to observe postures and movements of the body. In turn, positive feedback, praise and safe learning environment were considered as important, when supporting positive body image. Creative dance, improvisation, mindfulness, braindance, touching and relaxation exercises were mentioned as exercises that support embodiment. Teachers felt that their own skills were good in supporting student's embodiment and they emphasized the importance of their own body awareness and education. Embodiment was found to have positive effects on learning, so the research confirms the results of previous research on the bodily basis of thinking and learning.</p>		
Avainsanat - Nyckelord kehollisuus, kehotietoisuus, kehoallinen tieto, kehonkuva, kehoallinen oppiminen, koululiikunta		
Keywords embodiment, body awareness, bodily knowledge, body image, embodied learning, physical education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	KÄSITYS JA KOKEMUS ITSESTÄ	3
2.1	Minä	3
2.2	Identiteetti	4
2.3	Minäkäsitys ja minäkuva	5
2.4	Itsetunto	7
3	KEHOLLISUUS JA KOKEMUS OMASTA KEHOSTA	10
3.1	Keho ja kehollisuus käsitteinä	10
3.2	Sosiologinen ja fenomenologinen lähestyminen kehollisuuteen	11
3.3	Kehonkuva ja kehonkaava	13
4	KEHOLLISUUS JA OPPIMINEN	15
4.1	Liikunta ja oppiminen	15
4.2	Holistinen ihmiskäsitys	16
4.3	Kehotietoisuus	17
4.4	Kehollinen oppiminen	19
5	KEHOLLISUUS KOULULIIKUNNASSA	22
5.1	Kehollisuus perusopetuksen opetussuunnitelmassa	22
5.2	Koululiikunnan haasteet kehollisuudelle	24
5.3	Myönteisen kehonkuvan tukeminen	25
5.4	Kehotietoisuuden tukeminen	27
6	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	31
7	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	32
7.1	Fenomenografia tutkimuksen lähestymistapana	32
7.2	Tutkimusstrategiana laadullinen tapaustutkimus	34
7.3	Teemahaastattelut	34
7.4	Tutkimukseen osallistujat	35
7.5	Tutkimuksen kulku	36
7.6	Aineiston analysointi	37
7.6.1	Litterointi	38
7.6.2	Laadullisen aineiston analyysi	38
7.6.3	Fenomenografinen aineiston analyysi	39
7.7	Tutkimuksen eettisyys	40

8	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA	42
8.1	Opettajien käsitykset ja kokemukset kehollisuudesta koululiikunnassa	42
8.1.1	Käsitykset kehollisuudesta.....	43
8.1.2	Käsitykset kehotietoisuudesta	45
8.1.3	Opettajien kokemus kehollisuudesta koululiikunnassa	46
8.2	Opettajien kokemus omista vaikutusmahdollisuuksista ja valmiuksista tukea oppilaiden myönteistä kokemusta omasta kehosta ja kehotietoisuutta.....	49
8.3	Opettajien keinot tukea oppilaiden kehollisuutta ja kehonkuvaa	51
8.3.1	Liikunnan ja koululiikunnan vaikutus kehonkuvaan	52
8.3.2	Kehonkuvan tukeminen	52
8.3.3	Kehollisuuden ja kehotietoisuuden tukeminen	57
8.4	Opettajien kokemus kehollisuuden yhteydestä oppimiseen	59
8.5	Muita tuloksia	61
8.5.1	Muita hyötyjä kehotietoisuusharjoituksista ja kehollisesta oppimisesta	62
8.5.2	Kehollisuus kouluissa ja opetussuunnitelmassa	62
8.5.3	Kehonkuvan ja kehollisuuden riskitekijöitä ja haasteita	63
8.6	Yhteenveto	65
9	LUOTETTAVUUS	68
10	POHDINTAA	70
	LÄHTEET	75
	LIITTEET	84

TAULUKOT

Taulukko 1. Yhteenveto tuloksista.....	67
--	----

KUVIOT

Kuvio 1. Käsitteiden suhteet toisiinsa.....	9
---	---

1 Johdanto

Nykypäivänä näemme paljon kuvia ideaalikehoista sosiaalisessa mediassa, jossa kuvat ovat usein muokattuja. Todellisuus siitä, miltä ihmiskeho oikeasti näyttää, voi vääristyä. Media voikin aiheuttaa ulkonäköpaineita ja tyytymättömyyttä omaan ulkonäköön (Grogan, 1999; Levine & Smolak, 2002; McDool ym., 2016; Tiggemann, 2002; Tolonen, 2001). Lisäksi teknologian käytöstä aiheutuu riskejä terveydelle liikunnan vähentymisen kautta. Viimeisimpien tutkimusten mukaan Suomessa vain 32 prosenttia nuorista ja lapsista liikkuu liikuntasuosituksen mukaan, ja samalla ruutuajan ylittää yhä useampi (Husu ym., 2019; Kokko ym., 2019). Erilaisten laitteiden, kuten sykemittareiden, lisääntynyt käyttö voi heikentää kehontuntemusta, kuten kehon tuottamien viestien tunnistamista (Parviainen, 2016). Ongelmia saattaa syntyä, jos lapset ja nuoret oppivat ensin luottamaan digitaalisten laitteiden kertomaan tietoon omasta kehostaan, ennen oman kehon kuuntelua ja kehon sisäisten tuntemuksien huomaamista (Parviainen, 2016). Tämän hetken digitalisoituneessa ja teknologiavaltaisessa maailmassa on hyvin ajankohtaista tutkia, kuinka lasten ja nuorten kehonkuvaa ja kehollisuutta voidaan tukea.

Mielestäni kokemus omasta kehosta on tärkeää liikunnassa. Harrastan itse kuntosalilla käyntiä, ja suurimmassa osassa liikkeistä oikea suoritustekniikka on erittäin tärkeää loukkaantumisen estämiseksi. Oikean liikeradan ja kehon asennon voi oppia kokemaan omasta kehosta (Klemola, 1998). Kehontuntemus ja oikeat liikeradat ja asennot ovat tärkeitä liikuntasuoritusten lisäksi arjen jokapäiväisissä liikkeissä, kuten kävelyssä ja seisomisessa. Usein kehollisuutta tulee ajateltua vain ulkonäön kautta, vaikka kehollisuuteen liittyy myös paljon sisäisiä tuntemuksia. Kehollisuus on läsnä koko ajan, vaikka emme sitä aina välttämättä tiedostaisi. Usein kehollisuus nousee esille vasta ongelmien ilmaantuessa, kuten silloin kun esimerkiksi loukkaannumme.

Haluan tutkimukseni avulla selvittää, millaisia keinoja opettajilla on oppilaiden kehotietoisuuden edistämiseen. Kehollisuuden tukemisesta koululiikunnassa löytyy jonkin verran erilaisia valmiita harjoituksia (ks. esim. Juntunen, Perkiö & Simola-Isaksson, 2010; Karimäki, Norppa & Nyman, 2012). Harjoitusten lisäksi ei ole kuitenkaan tehty paljoa tutkimusta, jossa haastateltaisiin opettajia, joilla on omakohtaista kokemusta kehotietoisuudesta ja sen opettamisesta. Tutkimuksessa haluan selvittää opettajien aitoja kokemuksia liikunnasta, joka keskittyy kehollisuuteen. Tällä hetkellä kehollisen (hiljaisen) tiedon merkitys ei ole vielä yleisesti tunnettua liikunnan opetuksessa (Parviainen, 2016).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 148) mukaan koululiikunnan tulisi olla kehollista ja edistää oppilaiden myönteistä suhtautumista omaan kehoon. Kehollisuus käsitteenä on kuitenkin melko abstrakti, jolloin voi olla hankala ymmärtää, mitä opetussuunnitelmalla tarkoitetaan. Vaikka kehollisuuden käsite tulee esille opetussuunnitelmassa (2014) vain liikunnassa, kehollisuus on läsnä kaikilla oppitunneilla, välitunneilla ja koulun käytävillä. Tässä tutkimuksessa keskityn kuitenkin pääasiassa koululiikunnan kontekstiin tutkimusta rajatakseni.

Kehollisuudella on tärkeä merkitys koulussa myös oppimisen kannalta. Jo 2000-luvun alussa on tieteellisesti todistettu kehollisuuden ja oppimisen yhteys: oppiminen tapahtuu ensisijaisesti kehollisesti aistien, tuntemusten ja kokemusten kautta (Damasio, 2000; Lakoff & Johnson, 1999). Tutkimuksista huolimatta monen mieleen on edelleen pinttynyt ajatus siitä, että oppiminen tapahtuu vain aivoissa ja mielessä. Tämän tutkimuksen yksi tarkoitus on pyrkiä muuttamaan näitä oletuksia. Kokemuksellinen ja toiminnallinen oppiminen ovat löytäneet paikkansa kouluissa ainakin jossain määrin. Sen sijaan näihin liittyvä kehollinen oppiminen on vielä vieras käsite, jota haluan tutkimuksessani avata. Jotta ymmärretään, miksi toiminnalliset työtavat ovat hyödyllisiä oppimiselle, tarvitaan ymmärrystä kehollisuuden ja oppimisen yhteydestä. Tämä tutkimus on myös itselleni matkua uuden oppimiseen ja omien ajattelutapojeni muuttamiseen.

Vaikka kehollisuus on osoittautunut tärkeäksi, luokanopettajan koulutuksessa sivuutetaan se melkein kokonaan, toki liikunnan didaktiikassa puhutaan kehollisuudesta jonkin verran. Opiskelijatovereiltani kysyessäni kehollisuuden käsite tuntui vieraalta. Joka tapauksessa kehollisuuden ollessa jatkuvasti läsnä, siitä puhutaan liian vähän. Tästä kertoo jo se, kuinka hankalaa on puhua kehollisuudesta.

Tämän tutkimuksen tarkoitus on tuoda tietoa kehollisuudesta ja siihen liittyvistä tärkeistä teemoista, kuten kehotietoisuudesta, kehonkuvasta ja kehollisesta oppimisesta. Tutkimus pyrkii antamaan vastauksia siihen, kuinka opettajat voivat tukea oppilaiden kehotietoisuutta ja myönteisen kehonkuvan muodostumista koululiikunnassa. Lisäksi selvitetään opettajien kokemia valmiuksia oppilaiden kehollisuuden tukemisessa sekä kehollisuuden tärkeyttä oppimiselle. Kysymyksiin pyritään löytämään vastauksia haastatteleamalla liikunnan- ja tanssinopettajia. Tutkimuksesta on hyötyä etenkin luokanopettajille, liikunnanopettajille, kasvatustieteitä opiskeleville sekä kaikille lasten ja nuorten parissa toimiville. Käytän tutkimukseni teoriapohjana myös kandidaatin tutkielmaani, jossa käsitelin kehonkuvaa ja kulttuurin asettamia ulkonäköihanteita.

2 Käsitys ja kokemus itsestä

Jotta voidaan ymmärtää kehollisuutta, kehotietoisuutta ja kehonkuvaa käsitteinä, on hyvä ensin tarkastella niiden taustalla olevia tärkeitä käsitteitä, jotka liittyvät vahvasti kokemukseen omasta kehosta. Tässä luvussa käsittelen lyhyesti minää, identiteettiä, itsetuntoa, minäkäsitystä ja minäkuvaa. Tarkoitus ei ole muodostaa kattavaa kuvausta kaikista käsitteistä, koska se ei ole tämän tutkimuksen kannalta olennaista. Nämä käsitteet tulevat kuitenkin esiintymään haastatteluissa ja teoriassa kehollisuuteen liittyvien käsitteiden yhteydessä, minkä vuoksi niiden merkitys on hyvä ymmärtää.

Minään liittyvä käsitteistö on moniulotteinen ja suoraan sanottuna sekava, tutkijoilla on eri näkemyksiä siitä, mitä käsitteet tarkoittavat. Jotkut tutkijoista pitävät käsitteitä synonyymeina, ja toiset taas erottavat ne toisistaan. Kaikkia käsitteitä (minä, identiteetti, minäkäsitys, minäkuva ja itsetunto) yhdistää kolme prosessia: itsensä tiedostaminen, tuntemus ja arvostus. Nämä käsitteet eroavat kuitenkin prosessien painottumisen mukaan. (Aho, 1997, 16; 2005, 20–21.) Käsitteiden määrittelyn lisäksi tutkijoilla on erilaisia teorioita niiden kehittymisestä. Teoriat painottavat eri verran sosiaalisia vuorovaikutustekijöitä, yksilön omia sisäisiä tekijöitä (ominaisuudet) ja intentioiden (tarkoitusten ja tavoitteiden) merkitystä. (Aho, 1997, 24; 2005, 32.) Luvun lopussa on kuvio (ks. s. 9, kuvio 1), joka havainnollistaa käsitteiden suhteita toisiinsa.

2.1 Minä

Englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään sanoja 'self', 'I' ja 'ego' kuvaamaan minää, minuutta ja itseä. Puhun tässä tutkimuksessa minästä, koska se on itselleni luontevin käsite, ja sitä käytetään usein myös suomenkielisessä kirjallisuudessa.

Minä-käsitteenä määritellään hieman eri tavoin eri oppisuunnissa, mutta tutkijat ovat kuitenkin samaa mieltä siitä, että minä on hierarkkisen järjestelmän muodostama kokonaisuus. Minä kehittyy suhteessa ympäristöön ja minän osien sisäiset suhteet vaikuttavat toisiinsa. (Kääriäinen, 1986, 21, 22.) Minä voidaan nähdä pikemminkin hypoteettisesti opittuna rakenteena, joka on muotoutunut sosiaalisissa prosesseissa, kuin suoraan objektiivisesti tarkasteltavissa olevana (Wells & Marwell, 1976, 40). Fenomenologisen näkemyksen mukaan minä on rakenne persoonallisuuden sisällä, joka koostuu odotuksista, havainnoista, arvioinneista ja attribuutioista eli ihmisen toimintaa selittävistä tekijöistä (Wells & Marwell, 1976, 46, 48–49).

Osassa teorioista minää ja persoonallisuutta pidetään synonyymeina (Kääriäinen, 1986, 21). Minää voidaan pitää myös erikoistuneena osana persoonallisuutta, jolloin kokemus muodostaa minän (Wells & Marwell, 1976, 39). Aho (1997, 17; 2005, 21) pitää niitä erillisinä käsitteinä: persoonallisuus on se, miten muut näkevät ja kokevat yksilön, ja minä puolestaan se, miten itse näkee ja kokee itsensä. Minä on tietoisuutta itsestä ja olemisesta, se on pysyvä käsitteellinen malli omista ominaisuuksista (Rogers, 1973, 483–484, 497–498). Tässä tutkimuksessa ollaan erityisesti kiinnostuneita juuri siitä, miten itse kokee ja näkee itsensä eli ihmisen minästä.

Lapsen tutustuminen itseensä alkaa omasta kehosta toistaen aistihavaintoja ja liikeaistimuksia (Erikson, 1982, 211). Kehonkaavan muodostuminen eli kehollisen minän syntyminen on minän kehittymisen ensimmäinen vaihe, jolloin lapsi huomaa olevansa muista erillinen fyysisesti (Keltikangas-Järvinen, 2010, 101). Minäidentiteetti alkaa muodostua opittujen taitojen, kuten kävelyn, samastumisen ja sosiaalisten roolien kautta (Erikson, 1982, 226, 232, 238). Nuoruudessa merkitykselliseksi nousee se, miten näyttäytyy muille (Baumeister, 1999, 7), eikä se mitä tuntee olevansa. Nuoruudessa tapahtuu minäidentiteetin eheytyminen, joka on tunnetta jatkuvuudesta ja samankaltaisuudesta (Erikson, 1982, 249).

Minä voidaan jakaa eri ulottuvuuksiin, joista oleellisia tämän tutkimuksen kannalta ovat etenkin fyysinen keho/minä; psykologinen minä, kuten ajatukset ja tunteet; itsetietoisuus ja vuorovaikutukseen liittyvä minä (Baumeister, 1999, 1-2). Fyysinen minä kattaa koko kehon ulkoa ja sisältä (Niemi, 2013, 32). James (1999) jakaa minän objektiminään ja subjektiminään, joista objektiminään liittyvät tunteet itsetyytyväisyydestä ja itsetyytymättömyydestä (James, 1999, 69, 70–71).

2.2 Identiteetti

Identiteetti voidaan nähdä minän osana (Erikson, 1982, 263). Kun 'minä' on vuorovaikutuksessa kulttuurin ja yhteiskunnan kanssa, muodostuu identiteetti (Fadjukoff, 2009, 179; Hall, Herkman & Lehtonen, 1999, 21–22). Sisäistämme omaan identiteettiimme kulttuurisia merkityksiä ja arvoja, ja peilaamme itseämme kulttuurin malleihin. Rakenamme käsitystä omasta itsestä, sekä suhteesta muuhun maailmaan. (Hall ym., 1999, 21–22, 35; Vanttaja & Järvinen, 2006, 28, 34.) Identiteetti ei ole pysyvä, vaan se muuttuu jatkuvasti kulttuurin merkitysten muuttuessa (Fadjukoff, 2009, 187; Hall ym., 1999, 23,

39; Niemi, 2013, 16). Identiteetti rakentuu siis yhteiskunnan luomissa sosiaalisissa prosesseissa, mutta toisaalta yhteiskunnan muovaamat identiteetit myös muokkaavat yhteiskuntaa (Berger & Luckmann, 1994, 195–196).

Minä ja identiteetti voidaan nähdä myös toisistaan erillisinä, jolloin identiteetissä korostuu minää (ja muita minä -käsitteistöä) enemmän sosiaaliset tekijät, itsensä tiedostaminen ja persoonan ulkopuoliset tekijät. Identiteetti pyrkii kuvaamaan ihmisen ainutlaatuisuutta ja paikkaa eli sitä mihin ihminen kuuluu. (Aho, 1997, 18; 2005, 22.) Identiteetillä tarkoitetaan ihmisen kykyä tarkastella itseään kokonaisvaltaisesti ja käsitystä itsestä, kuten omasta yksilöllisyydestä, omista arvoista ja päämääristä (Fadjukoff, 2009, 179; Niemi, 2013, 16). Identiteettiin voidaan liittää esimerkiksi sukupuoli, ikä, seksuaalisuus, fyysinen keho ja kehollinen kokemus (Gauntlett, 2002, 13–14; Suurpää & Aaltojärvi, 1996, 10).

Keholliset kokemukset ovat tärkeitä identiteetin rakentumisessa. Anttilan (2006) mukaan kasvatusalalla tulisikin tämän vuoksi kiinnittää huomiota enemmän oppilaiden kehollisiin kokemuksiin. Kielteiset keholliset kokemukset ovat haitallisia lapsen kehitykselle, ja kasvattajien tulisi pyrkiä luomaan lapsille mahdollisuus myönteisiin kokemuksiin (Anttila, 2006, 71–72). Identiteetin käsitteen ymmärtäminen on tärkeää tämän tutkimuksen kannalta, jotta ymmärretään kuinka vahvasti kulttuuri vaikuttaa käsitykseen omasta itsestä.

Identiteettiin sisältyy minäkäsitys ja itsetunto, joita tarkastellaan seuraavaksi. Ne ovat ikään kuin identiteetin kehittyviä osia. (Niemi, 2013, 16; Scheinin, 1990, 81, 123).

2.3 Minäkäsitys ja minäkuva

Minäkäsitystä ja minäkuvaa voidaan pitää synonyymeinä (Aho, 1997, 18; 2005, 22; Keltikangas-Järvinen, 2010, 16). Toisaalta minäkäsityksen voidaan ymmärtää myös muodostuvan joukosta minäkuvia, eli mielikuvista ja itseen kohdistuvista asenteista ja arvostuksista (Kääriäinen, 1988, 13). Myös Burns (1982, 1, 6) näkee minäkuvan Kääriäisen (1988) tavoin vain yhtenä minäkäsityksen kuvailevana elementtinä. Ahon (1996, 6) mukaan minäkäsitystä voidaan pitää enemmän abstraktina käsitteenä, ja puolestaan minäkuvaa konkreettisempänä mittareilla mitattavissa olevana käsitteenä, jos minäkäsitys ja minäkuva halutaan erottaa toisistaan. Tässä tutkimuksessa minäkäsitystä ja minäkuvaa pidetään synonyymeinä.

Minäkäsitystä voidaan pitää minän ja identiteetin alakäsitteenä. Kun minällä tarkoitetaan ihmisen todellisia ominaisuuksia, se sisältää myös tiedostamattomia ja torjuttuja alueita (kieltämisalueita), joita minäkäsityksessä ei ole. Minäkäsitys saattaa puolestaan usein

sisältää väärennysalueita, eli ihmisen kuvitteellisia ominaisuuksia, joita ei todellisuudessa ole. (Aho, 1997, 18; 2005, 22.) Se sisältää ihmisen subjektiiviset uskomukset ja arvioinnit, joita hänellä on itsestään (Burns, 1982, 1, 5). Minäkäsitys on siis ihmisen tiedostama kokonaisnäkemys itsestä, se on asennoitumista itseän, se kertoo millaisena ihminen pitää ja kuvaa itseään (Aho, 1997, 18; 2005, 22.; Keltikangas-Järvinen, 2010, 16; Niemi, 2013, 15). Tämän tutkimuksen kannalta on tärkeää etenkin seuraavat Scheininin (1990, 518–50) sisällyttämät sisältöalueet minäkäsitykseen aiemman tutkimuksen kautta: käsitys omasta ulkonäöstä, fyysisestä viehättävyydestä, fyysisistä kyvyistä ja kognitiivisista kyvyistä. Käsitys omasta kehosta on merkittävä osa koko minäkäsitystä (Burns, 1982, 59).

Minäkäsitystä voidaan pitää opittuna, johon vaikuttaa suuresti sosiaaliset vuorovaikutustekijät, kuten muiden suhtautuminen, muihin samaistuminen ja muilta saatu palaute (Aho, 1997, 24; 2005, 32; Burns, 1982, 31; Niemi, 2013, 15-16). Minäkäsitys voidaan katsoa muodostuvan noin 5–7 vuoden iässä, jolloin lapsi osaa kuvata fyysisiä ominaisuuksiaan tarkasti ja realistisesti, mutta muissa kyvyissä usein yliarvioi itsensä (Aho, 1996, 27). Toisaalta myös hyvin pienellä lapsella voidaan ajatella olevan jonkinlainen minäkäsitys: pienellä lapsella minäkäsitys muodostuu lähinnä kehon kautta, koska varhaiset kokemukset ovat oikeastaan pitkälti vain kehollisia (Burns, 1982, 53). Identiteetin tavoin minäkäsitys muuttuu, ja kehittyy elämän aikana kokemusten mukaan (Aho, 1997, 24; 2005, 32; Burns, 1979, 149). Minäkäsitystä voidaan pitää kuitenkin ihmisen melko pysyvänä käsityksenä itsestä (Aho, 1996, 20; Keltikangas-Järvinen, 2010, 30; Niemi, 2013, 15). Syy minäkäsityksen vähäiseen muuttumiseen on ihmisten taipumus torjua omien käsitysten vastaiset asiat (Aho, 1996, 35).

Tämän tutkimuksen kannalta minäkäsitys on tärkeää ymmärtää käsitteenä etenkin, koska sen yksi osa on fyysinen minä, johon sisältyy kehoidentiteetti, sen sijainnit, asennot ja rajat (Burns, 1979, 150). Burns (1979) jakaa fyysisen minän kehonkuvaan ja kehon kaavaan. Kehonkuvalla hän tarkoittaa arvioivaa kuvaa fyysisestä itsestä ja kehonkaavalla tietämystä kehosta aistimusten kautta, kuten esimerkiksi kehon osien sijainnista. Etenkin varhaislapsuudessa tämä minäkäsityksen osa-alue on tärkein (Burns, 1979, 150.) Käsittelen kehonkuvaa ja kehonkaavaa vielä tarkemmin myöhemmin (luku 3.2). Vaikka minäkäsitys ei suoraan muotoudu vartalotyyppin tai fyysisen ulkonäön mukaan, se vaikuttaa muilta saadun palautteen kautta. Myös liian aikainen tai myöhäinen fyysinen muutos nuoruudessa aiheuttaa epävarmuutta. Myönteiset arviot ja palaute kehosta muilta ihmisiltä ja itseltä kehittää minäkäsitystä kokonaisvaltaisesti positiiviseen suun-

taan, ja puolestaan kielteiset tuntemukset kehosta negatiivisen minäkäsityksen suuntaan. Jos oma keho ei kohtaa yhteiskunnan asettamia fyysisiä standardeja, se vaikuttaa minäkäsityksen kehitykseen. (Burns, 1982, 51; 1979, 154, 182–183, 286.)

Minäkäsitys muokkaa ihmisen käyttäytymistä. Tulkitsemme kokemuksiamme oman minämme ja minäkäsityksen avulla. Täten toimintamme ja käyttäytymisemme vuorovaikutustilanteissa sekä asenteemme muodostuvat minäkäsityksen kautta. (Aho, 1997, 16; 2005, 20–21.) Minäkäsitys näkyy toiminnassamme hyvin konkreettisesti fyysisen kehon kohdalla. Esimerkiksi jos uskomme olevamme ylipainoisia, eli käsitys omasta kehosta ei vastaa käsitystämme kehoideaalista, arvioimme kehomme negatiivisena ja se näkyy käyttäytymisessä esimerkiksi syömisen rajoittamisena ja kuntoiluna (Burns, 1982, 2). Ihminen saattaa myös pyrkiä peittämään heikkoa minäkäsitystään itsevarmalla käyttäytymisellään, kuten esimerkiksi koulukiusaaja (Aho, 1996, 9).

2.4 Itsetunto

Itsetunto voidaan nähdä osana minäkäsitystä (Burns, 1982, 1–2; Keltikangas-Järvinen, 2010, 16; Wells & Marwell, 1976, 38). Positiiviseen minäkuvaan kuuluvat itsetunnon lisäksi itsearvostus ja itsensä hyväksyminen, ja puolestaan negatiivisessa minäkuvassa itsearvostus ja itsensä hyväksyminen puuttuvat (Burns, 1979, 57). Itsetunto on arvioiva ulottuvuus (Keltikangas-Järvinen, 2010, 16; Wells & Marwell, 1976, 59), joka kertoo minäkäsityksen positiivisuudesta, eli minäkäsityksen ja ihanneminäkäsityksen suhteesta ja erosta (Jaari, 2004, 31). Se on kokemus itsestä hyvänä ja arvokkaana (Keltikangas-Järvinen, 2010, 16). Minäkäsitys ja itsetunto ovat yhteydessä toisiinsa: kun ihmisen minäkäsitys on hyvä, myös itsetunto on yleensä parempi (Niemi, 2013, 18). Jaari (2004, 30) selventää mielestäni osuvasti minäkäsityksen ja itsetunnon eron: ”Minäkäsitys vastaa kysymykseen millainen olen (koettuna tosiasiana), ja itsetunto vastaa kysymykseen, miten suhtaudun itseeni, tai miten arvostan itseäni”. Itsetunnossa korostuu siis itsearvostus, kun puolestaan minäkäsitystä määrää paljon itsetuntemus (Aho, 1997, 20; 2005, 24). Toisaalta myös eriäviä näkökulmia on esitetty, esimerkiksi Burns (1979, 57) mukaan minäkäsitys ja itsetunto ovat synonyymeja, koska molemmat sisältävät arvioivan käsityksen itsestä positiivinen-negatiivinen jatkumolla. Vahva itsetunto ja realistisen positiivinen minäkäsitys tarkoittavat myös Ahon (1996, 10) mielestä samaa asiaa.

Osa näkemyksistä pitää itsetuntoa minäkäsitystä vaihtelevampana, jolloin itsetunto voi vaihdella jopa päivittäin (Keltikangas-Järvinen, 2010, 30; Niemi, 2013, 15). Toisten nä-

kemysten mukaan on olemassa perusitsetunto, joka erotetaan vaihtelevasta ja hetkellisestä itsetunnosta. Perusitsetunto on melko vakaa, mutta itsevarmuuden hetkelliset vaihtelut voivat olla suuria. (Keltikangas-Järvinen, 2010, 31.)

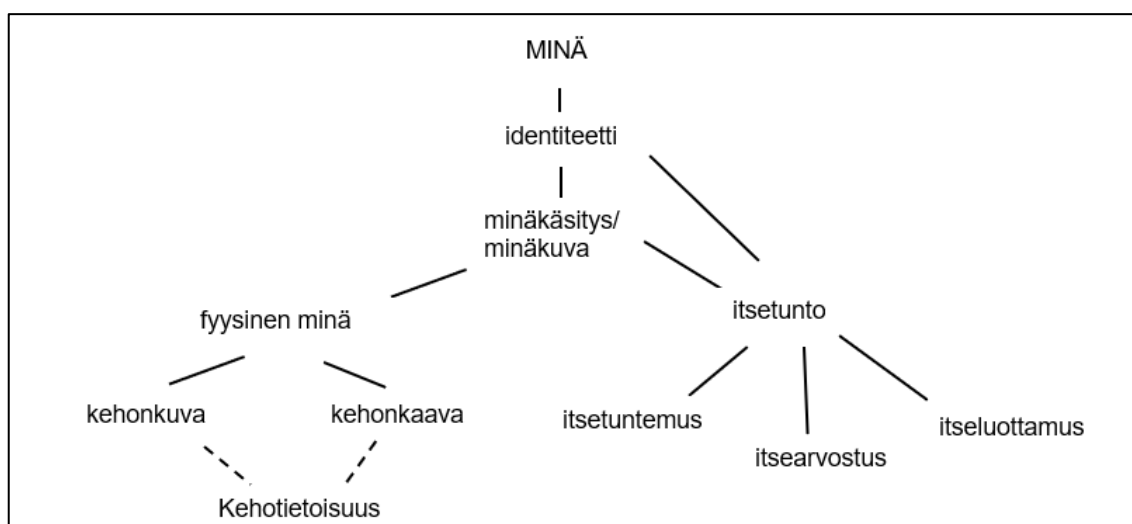
Ihmisellä voi olla korkea tai matala itsetunto (Rosenberg, 1965, 30–31). Itsetunto jaetaan kolmeen eri ulottuvuuteen: itsetuntemus, itsearvostus ja itseluottamus. Ne ovat kaikki yhteydessä toisiinsa: hyvä itsetuntemus auttaa itsensä arvostamisessa, mikä voi puolestaan johtaa hyvään itseluottamukseen (Niemi, 2013, 22–29). Ihminen, jolla on hyvä itsetunto, kokee olevansa hyvä, hänellä on itseluottamusta, hän arvostaa itseään ja muita, hän osaa tehdä itse ratkaisuja, ja kestää epäonnistumisia ja pettymyksiä (Keltikangas-Järvinen, 2010, 17–23). Tässä tutkimuksessa ollaan erityisesti kiinnostuneita itsetuntemuksesta, jolla tarkoitetaan oman itsensä ja elämänsä tuntemista (Niemi, 2013, 23). Mutta myös itsearvostus ja itseluottamus ovat tärkeitä tutkimuksen kannalta, koska ne ovat lähellä kehonkuvan käsitettä. Itsearvostuksella viitataan itsensä arvostamiseen ja tyytyväisyyteen omista ominaisuuksista, ja itseluottamus on puolestaan todenmukaista uskoa näihin ominaisuuksiin (Niemi, 2013, 24–26, 29).

Tässä tutkimuksessa keskitytään peruskouluikäisiin lapsiin ja nuoriin, joten myös itsetunnon kehittymistä tarkastellaan tässä ikäryhmässä. Toki itsetunnon kehitys alkaa jo varhaisella iällä (ks. Koivisto, 2007), ja itsetuntoon vaikuttaa vahvasti varhaiset kiintymyssuhteet vanhempiin sekä ikätovereilta saatu hyväksyntä (Gatinho ym., 2015). Alakouluikäisenä lapsella on jo kehittynyt kyky arvioida itseään, ja lapsen elämänpiiri laajenee koulun myötä, jolloin on enemmän vertailukohteita; koulussa annetaan jatkuvaa palautetta käyttäytymisestä ja lapsilla muodostuu uusia suhteita opettajiin ja luokkatovereihin (Aho, 1996, 28–29). Itsetietoisuus kehittyy varhaisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jolloin lapsi on kiinnostunut fyysisistä ja motorisista toiminnoista, osaa kuvata ominaisuuksiaan ja kokee itsensä arvokkaaksi. Itsensä tiedostamiseen liittyy vahvasti yksilöllisyyden tunne eli lapsi ymmärtää olevansa erilainen kuin muut. Vahva itsetunto perustuu yksilöllisyyden ja itsen tiedostamiseen. (Aho, 1996, 66–68.)

Borba (2003) on luonut teoksen itsetunnon rakentumisesta, ja siihen vaikuttavista tekijöistä Coopersmithin (1967) ja Reasonerin (1982) tutkimuksia apuna käyttäen. Positiivisen itsetunnon rakentumiseen vaikuttavat perheolot, kuten rakkaus ja huolehdinta, sopivien rajojen tuoma turva ja rohkaiseminen sekä se kuinka läheiset näkevät lapsen, tai miten lapsi ajattelee muiden näkevän hänet (Coopersmith, 1967). Reasonerin (1982) mukaan positiiviseen itsetuntoon vaikuttaa turvallisuus (emotionaalinen ja fyysinen), mi-

nuus (identiteetti, vahvuudet), yhteys (tunne siitä, että kuuluu joukkoon), tehtävä (tarkoitus, sisäisen kontrollin tunne) ja pätevyys (tehokkuus). Fyysinen keho ja ulkonäkö ovat tärkeä osa minuutta ja itsearvostusta (Borba, 2003, 100). Itsetunto voikin kolhiintua yksilön fyysiseen ulkonäköön liittyvistä ei-toivotuista ja ilkeistä kommentteista (Kalliopuska, 1984, 74). Myönteiset mielikuvat omasta kehosta ja ulkonäöstä ovat tärkeä osa etenkin nuorten itsetuntoa (Ojala ym., 2016, 64).

Onnistumisia enemmän itsetuntoon vaikuttaa suorituksissa epäonnistumiset, ja jo valmiiksi itsetunnoltaan heikkoihin lapsiin se vaikuttaa voimakkaammin. Jos ihminen epäonnistuu itselle tärkeissä uskomuksissa eli lähellä ydinminää, se voi vaikuttaa hyvin negatiivisesti itsetuntoon (Aho, 1996, 20, 34).



Kuvio 1. Käsitteiden suhteet toisiinsa. Teoriasta johdettu yksi mahdollinen näkökulma käsitteiden suhteista toisiinsa. Kuvion tarkoitus on erityisesti havainnollistaa sitä, kuinka kehollisuuteen liittyvät käsitteet (kehonkuva, kehonkaava, kehotietoisuus) ovat yhteydessä minään, minäkäsitykseen ja itsetuntoon.

3 Kehollisuus ja kokemus omasta kehosta

Tässä luvussa esittelen ja pohdin tämän tutkimuksen kannalta tärkeitä käsitteitä, eli kehollisuutta ja kehonkuvaa sekä kehonkaavaa, jolla on olennainen merkitys kehotietoisuuden kannalta (ks. luku 4.3). Käsittelen kehollisuutta sosiologisesta eli kulttuurisesta ja sosiaalisesta näkökulmasta sekä fenomenologisesta näkökulmasta. Olen valinnut sosiologisen lähestymistavan, koska koen sen tärkeäksi kehonkuvan kannalta. Kehon kokemusten ja kehon objekti–subjekti ristiriidan ymmärtämiseksi on puolestaan olennaista avata fenomenologista lähestymistä kehollisuuteen. Lisäksi pohdin myöhemmin lisää keho–mieli suhdetta ja kehotietoisuutta (luku 4).

3.1 Keho ja kehollisuus käsitteinä

Kandidaatin tutkielmassani tarkastelin käsitteiden keho ja ruumis eroja, ja päädyin käyttämään käsitettä keho, koska se kuvaa elävää kehoa (Kielitoimiston sanakirja, 2014; Ronkainen, 1999, 45). Tästä syystä myös tässä tutkimuksessa suosin termin 'keho' käyttöä. Tutkimuskirjallisuudessa keho- ja ruumis-sanaa voidaan kuitenkin käyttää myös synonyymeina (ks. Ronkainen, 1999). Ronkaisen (1999) mukaan 'keho' terminä on kuitenkin luontevampi, kun kyseessä on henkilökohtainen ja elämyksellinen näkökulma kehoon. Puolestaan ruumis sanana kuvaa enemmän etäännytettyä ja esineellistettyä näkökulmaa ruumiista (Ronkainen, 1999, 45). Ruumis on konkreettista lihallisuutta ja keho on hahmo ja mielikuva, se on "ruumiin ilmaisu kielessä" (Niemi-Pynttari, 1996, 73). Terminologian käyttöön vaikuttaa myös erilaiset suuntaukset, esimerkiksi fenomenologiassa puhutaan elävästä ja eletystä ruumiista eli kehosta, kun taas luonnontieteissä kyseessä on objektiivinen ruumis (Kuhmonen, 1996, 173).

Kehollisuus on hankala käsite, etenkin jos sitä ei ole pohtinut. Käsitteestä tekee vaikean erityisesti se, että kehon tärkeydestä riippumatta, sen tutkiminen on jäänyt vähemmälle verrattuna mielen tutkimiseen (Shilling, 1993, 20). Mitä enemmän kehollisuudesta lukee erilaista kirjallisuutta, artikkeleita ja tutkimuksia, sitä enemmän käsitteen moninäkökulmaisuus ja laajuus korostuu. Kehollisuus voidaan määritellä monesta eri näkökulmasta käsin riippuen tieteenalasta. Tästä hyvä esimerkki on Reeven (2011) esittämät yhdeksän erilaista näkökulmaa keholle, minkä mukaan keho voidaan nähdä objektina, subjektina, fenomenologisena, somaattisena, kontekstuaalisena, riippuvaisena keho–mieli suhteelle, sekä ympäristöllisestä, kulttuurisesta ja ekologisesta näkökulmasta (Reeve, 2011, 6-48). Laine (1996, 157) esittää puolestaan erilaisiksi keho käsityksiksi esimerkiksi koe-tun kehon, kehon sosiaalisena ilmiönä, fyysisen kehon, kehonhallinnan ja kehonkuvan.

3.2 Sosiologinen ja fenomenologinen lähestyminen kehollisuuteen

1980-luvulle asti ruumiillisuus nähtiin vain biologisena asiana sosiologiassa, mihin on vaikuttanut länsimainen dualistisuus, kuten kristinuskon näkemykset ruumiin halujen kontrolloinnista ja Descartesin dualistinen näkökulma, eli kirjoitukset ruumiin ja sielun erottelusta (Sarpavaara, 2004, 41–42, 52). Descartes ei kuitenkaan täysin sivuuttanut ruumiillisuutta, koska hänen tutkimuksensa suuntautui myös ruumiin aisteihin ja kokemukseen (Reuter, 2002, 261–263).

Kehon muotoon tai ulkonäköön liittyvät huolet ovat yleistyneet. Kehoista on tullut identiteettiä liittyviä projekteja ja niitä pyritään kontrolloimaan ja muokkaamaan, tähän liittyviä ilmiöitä ovat esimerkiksi ”terveet kehot” ja kehonrakennus. Nämä yhteiskuntaan liittyvät huolet ovat johtaneet myös sosiologit tutkimaan kehollisuutta. (Shilling, 1993, 1, 3, 6–9.) Sosiologiassa tutkitaan ”ruumiin hallinnan yhteiskunnallisia ja kulttuurisia ihanteita ja käytäntöjä” (Oinas, 1998, 182). Sosiaalikonstruktionistien mukaan keho on sosiaalisesti yhteiskunnassa rakentunut, mutta Shilling (1993, 10,13) lisää, että myös keho vaikuttaa sosiaalisiin suhteisiin eli vaikutus on kaksisuuntainen. Toisin sanoen sosiologiassa ollaan kiinnostuneita kehollisuudesta etenkin kulttuurin, yhteiskunnan ja sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Sosiologinen näkökulma on tärkeä tämän tutkimuksen kannalta, koska yhteiskunnalla ja sosiaalisella vuorovaikutuksella on merkittävä rooli lasten ja nuorten kehonkuvan kehittämisessä. Lisäksi kulttuuriset representaatiot luovat ihmisille malleja omien kehollisten kokemusten jäsentämiseksi (Sarpavaara, 2004, 47). Kulttuuri, kuten yhteisölliset tavat ja tottumukset, on osa kehoa ja se muokkaa kehollisuuttamme, eli omaksumme kulttuurin kehoikäisyyden. Yhteisön asettamat sukupuoliset, ikäsidonnaiset ja seksuaaliset säännöt vaikuttavat kehosuhteeseemme (Parviainen, 1995, 33; 1997, 138–139).

Puolestaan fenomenologiset suuntaukset ovat nousseet etenkin kartesiolaista dualistista ajattelua vastaan, eli fenomenologiassa henkistä ja fyysistä ei eroteta toisistaan, vaan ihminen nähdään kokonaisvaltaisena (Anttila, 2006, 69; Turner, 1996, 18). Gallagher ja Zahavi (2008, 135) eivät puhu kehosta ja mielestä vaan kehollisesta mielestä (embodied mind) tai mielellisestä kehosta (minded body). Filosofisena lähestymistapana fenomenologian luojana voidaan pitää Edmund Husserlia, ja muita merkittäviä filosofi- ja Heidegger, Sartre ja Merleau-Ponty (Gallagher & Zahavi, 2008, 5–6), joiden kirjoitusten avaaminen vaatisi pitkää filosofista perehtyneisyyttä, joten luotan pitkälti siihen, miten muut

ovat tulkinneet heidän kirjoituksiaan. Lisäksi tässä tutkimuksessa ei ole oleellista päästä hyvin syvälliseen fenomenologiseen ajatteluun, vaan esitellä suuntausta kehollisuuden ymmärtämiseksi. Jo suomalaisilla tutkijoilla (ks. esim. Rauhala, Klemola, Parviainen) on erilaisia tulkintoja fenomenologien näkemyksistä (Rouhiainen, 2011, 75–76), mikä kertoo hyvin fenomenologian moniulotteisuudesta. Merleau-Pontyn (2014) mukaan fenomenologiassa on kyse olemuksen tutkimisesta ja kuvailusta, joka perustuu elettyyn maailmaan.

Husserl jakaa ruumiillisuuden merkityksen kahtia: fyysisisiin kappaleisiin eli objektikehoon (der Körper) ja eläviin ruumiisiin eli koettuun kehoon (der Leib). Leib-ruumis on aistiva, toimiva, tekojen ja havaintojen keskus, ja puolestaan Körper-kappaleet liikkuvia ja liikuteltavia, jotka edellyttävät Leib-ruumin toimintaa (Heinämaa, 1996, 46). Eli fenomenologiassa erotetaan toisistaan fysiologinen ruumis ja kokemuksellinen keho (Parviainen, 2016).

Husserlin kirjoitukset vaikuttivat Merleau-Pontyn ajatteluun (Gallagher & Zahavi, 2008, 5–6; Heinämaa, 1996, 16–17), joka on tuonut objektikehon ja koetun kehon eron yleiseen keskusteluun (Klemola, 2004, 77). Merleau-Ponty puhuikin kehosta objektina ja subjektina, keho on samalla sekä subjekti että objekti, tai niiden välimuoto (Merleau-Ponty, 2014, 92–94). Kun puhutaan kehosta objektina, keho nähdään ikään kuin ulkoisen havainnoijan tai katsojan näkökulmasta, jolloin havainnoija voi olla ihminen itse peilin kautta katsottaessa tai toinen ihminen (Gallagher & Zahavi, 2008, 136; Klemola, 2004, 92; Merleau-Ponty, 2014, 92–94). Merleau-Ponty tarkoittaa kuitenkin ”paljastaa objektiruumiin alta eletty keho (lived body) eli fenomenaalinen ruumis” (Heinämaa, 1996, 79). Tällöin keho nähdään ensimmäisen persoonan näkökulmasta eli omasta sisäisestä kokemuksesta (Gallagher & Zahavi, 2008, 136; Klemola, 2004, 92). Kehoa ei pidetä siten vain havainnoitavana kohteena vaan keho on toimija, se näkee, koskee ja haistaa eli kokee (Gallagher & Zahavi, 2008, 135). Kun ihminen tarkastelee omaa kehoaan, se sisältää aina molemmat näkökulmat: objektikehon ja koetun kehon (Klemola, 2004, 80).

Vaikka sosiologit keskittyvät tutkimaan kehollisuutta kulttuurin representaatioiden kautta, ja fenomenologit puolestaan kehon kokemusten kautta, molemmat näkökulmat ovat tärkeitä: sekä sen ymmärtäminen, miten ihminen kokee kehonsa, että myös sen ymmärtäminen, että kehollisuuteen vaikuttaa aina kulttuuri, kuten yhteisö, tottumukset ja muut ihmiset.

3.3 Kehonkuva ja kehonkaava

Tässä luvussa avaan kehonkuva ja kehonkaava -käsitteitä, joiden käyttö kirjallisuudessa on hieman ristiriitaista, ja niistä löytyy erilaisia tulkintoja (Siljamäki ym., 2016, 41). Kandidaatin tutkielmassa olen avannut yksityiskohtaisesti kehonkuvan käsitettä, joten käytän sitä osittain tässä teoriapohjana.

Gallagher ja Zahavi (2008, 146) ehdottavat, että kehonkuva muodostuu kokemuksista, asenteista ja uskomuksista omaa kehoa kohtaan. Siitä voidaan erottaa kolme ulottuvuutta, jotka ovat yksilön havaintokokemus omasta kehosta, yksilön käsitteellinen ymmärrys kehosta yleisesti (sisältää myös tieteellisen tiedon) ja yksilön tunteellinen asenne omaa kehoa kohtaan. Toisen kuvauksen mukaan kehonkuva koostuu ihmisen sukupuolesta, kehon koosta ja sen muodosta, se on arvioiva kuva fyysisestä itsestä (Burns, 1982, 51). Burns (1982) ehdottaa, että kehonkuva sisältää (1) subjektiivisen näkemyksen kehosta, ulkonäöstä ja kyvystä toimia, (2) sisäistetyt psykologiset tekijät yksilön persoonasta ja emotionaalisista kokemuksista, (3) sosiologiset eli kulttuuriset tekijät eli yhteisön reagoiminen yksilöön ja yksilön tulkinnat niistä, ja (4) ideaali kehonkuvan, joka muodostuu yksilön asenteista omaa kehoa kohtaan. Ideaali kehonkuvaan vaikuttaa esimerkiksi kokemukset ja muihin vertailu. (Burns, 1982, 52.)

Kehonkuvaan liittyy siis kehonkuvan arviointi, jolla tarkoitetaan tyytyväisyyttä tai tyytymättömyyttä omasta kehosta, eli toisin sanoen kokemusta kehosta positiivisena tai negatiivisena (Cash, 2002, 38-42). Kun ihmisellä on myönteinen kehonkuva, ihminen suhtautuu sallivasti ja myönteisesti itseensä, eli kehonkuva on tällöin selkeä ja eheä (Rinta-Harri, 2005, 76-77). Ihminen myös hyväksyy oman ulkonäön, on tyytyväinen kehonsa painoon, muotoon, tiettyihin kehon osiin ja piirteisiin (Ojala, 2011, 19; Thompson & Van Den Berg, 2002, 143). Ojalan (2011) mukaan kehonkuva voidaan ajatella eräänlaisena jatkumona, jonka toisessa päässä on myönteinen ja toisessa päässä kielteinen kehonkuva. Ihmisen kehonkuva voi sijoittua tällä jatkumolla eri kohtiin (Ojala, 2011). Ihmisen onkin luultavasti vaikea määritellä suoraan omaa kehonkuvaa myönteiseksi tai kielteiseksi.

Kuten jo aiemmin on tullut ilmi, kehonkuvaan vaikuttaa kulttuuri, ja sen vallitsevat sukupuolikäsitykset. Nämä määrittävät esimerkiksi sen, mitkä fyysiset ominaisuudet ovat arvostettuja. (Cash, 2012.) Sosiaalisen odotuksen teorian (social expectations theory) mu-

kaan kulttuureissa on määritelty mikä on viehättävää. Se vaikuttaa siihen, millainen itsearviointi oman kehon viehättävyydestä syntyy: kehonkuva määrittyy näiden kulttuuristen ihanteiden kautta. Toisin sanoen kehonkuvaan vaikuttaa se, kuinka ihminen ajattelee itse sopivansa kulttuuriin normeihin, ja kuinka tärkeänä pitää näihin normeihin kuulumista. (Fallon, 1990, 80, 84; Jackson, 2002, 14–18.) On kuitenkin huomattava, että kehonkuvan muodostumiseen voi vaikuttaa kulttuurin ihanteiden lisäksi monet muut yksilölliset tekijät, kuten vanhempien malli, sosiaalisen median käyttö, harrastukset ja ystäväpiiri.

Kokemus omasta kehosta eli kehonkuva vaikuttaa siihen, miten yksilö suhtautuu elämään ja toisiin ihmisiin, mitä asioita yksilö arvostaa, ja miten hän ajattelee eri asioista. Kokemukset vaikuttavat yksilön koettuun kehoon, eli sisäiseen kokemukseen kehosta. (Parviainen, 1997, 138.) Lisäksi kehonkuva vaikuttaa itsetuntoon ja siihen, miten ihminen näkee maailman, identiteetin muodostumiseen, mielialaan ja sosiaaliseen kanssakäymiseen (Blinnikka 1995, 103; Burke ym., 2012, 365; Cash, 2008).

Kehonkaava ei puolestaan ole havainto tai uskomus, vaan ”kehon eritasoisten motoristen funktioiden systeemi, jonka avulla keho hallitsee liikettä ja asentoa” (Klemola, 2004, 84). Kehokaavassa on kyse liikkuvasta ja toiminnallisesta kehosta eli subjektikehosta, eikä objektikehosta (Heinämaa, 1996, 81). Se sisältää lähellä kehon automaattista systeemiä olevat, eli melko tiedostamattomat, prosessit, jotka säätelevät ryhtiä ja liikettä tiettyä toimintaa varten, ja esihavaitsevan (pre-reflective) ja ei-esineellistävän kehotietoisuuden (Gallagher ja Zahavi, 2008, 146). Kehonkaavaa voidaan luonnehtia kehon asentojen, sijainnin ja rajojen kartaksi, joka koostuu aistihavainnoista ja niiden käsittelystä aivokuoressa (Burns, 1982, 52). Näiden lisäksi kehonkaava on tilanteen tai tilan hahmotamista, se on asennoitumista ja suuntautumista johonkin tehtävään (Merleau-Ponty, 2014, 100-105). Kehonkaavan ansiosta ihminen ei joudu miettimään rutiininomaisia liikkeitä (Klemola, 2004, 84).

Kehonkuvaa pidetään lähikäsitteenä kehotietoisuudelle (Siljamäki ym., 2016, 41), mutta samoin myös kehonkaavalla on nähtävissä yhteys kehotietoisuuteen. Tarvitaan molempia, kehonkuvaa ja kehonkaavaa, jotta ihminen voi olla täysin tietoinen omasta kehostaan (Gallagher ja Zahavi, 2008, 146). Lyhyesti tiivistettynä voidaan todeta, että kehonkuva on ihmisen kokemusta ulkoisesta kehostaan eli ulkonäöstään, ja kehonkaava liittyy puolestaan kehon sisäisiin kokemuksiin. Etenkin kehon sisäisiä aistimuksia ja kokemuksia voi olla hankala tunnistaa, koska ne tapahtuvat melko automaattisesti. Seuraavassa luvussa keskitytään etenkin kehon sisäisiin kokemuksiin.

4 Kehollisuus ja oppiminen

Olen edellisissä luvuissa kertonut kehollisuuden tärkeydestä ihmisen identiteetin ja mielen rakentumisen kannalta (luku 2), ja tämän tutkimuksen kannalta on tärkeä huomata kehollisten kokemusten merkitys myös tietoisuuden rakentumisessa. Kun ymmärrämme tietoisuuden rakentuvan kehollisesti, myös oppimiskäsityksiä ja oppimista on tarkasteltava uudesta näkökulmasta (Anttila, 2006, 72).

Kehollinen oppiminen on vielä melko uusi ja tuntematon oppimisen muoto (Siljamäki ym., 2016, 43), mutta sillä on tieteidenvälinen teoreettinen perusta fenomenologisessa filosofiassa, somatiikassa ja neuro- ja kognitiotieteessä (Siljamäki, 2013, 79). Tässä luvussa käsitellään kehollisen oppimisen mahdollisuuksia avaamalla ensin yleisesti liikunnan hyötyjä oppimiselle, holistista ihmiskäsitystä ja kehotietoisuutta.

4.1 Liikunta ja oppiminen

Liikunnan yhteys oppimiseen on yleisesti tunnustettu. Etenkin koulupäivän ja oppituntien aikaisen liikunnan, fyysisen aktiivisuuden määrän ja kestävyyskunnan on havaittu vaikuttavan myönteisesti oppimiseen ja tiedollisiin toimintoihin, kuten muistiin, tarkkaavaisuuteen ja tiedonkäsittely- ja ongelmanratkaisutaitoihin. Liikunta näyttäisi vaikuttavat myönteisesti aivojen aineenvaihduntaan, rakenteisiin ja toimintaan. Lisäksi näyttäisi siltä, että motoriset taidot ja tiedolliset taidot kehittyvät yhdessä, koska samat aivoalueet vastaavat niiden toiminnasta. (Kantomaa ym., 2018, 5–21; Syväoja ym., 2012, 5–22.) Vastaavasti heikon motorisen suorituskyvyn ja vähäisen liikunnan on havaittu olevan yhteydessä heikompiin oppimistuloksiin (Haapala ym., 2018).

Liikunnan vaikutusmekanismeista tarvitaan kuitenkin lisää tietoa. Liikuntatuntien lisääminen ja akateemisten oppituntien karsiminen eivät ole heikentäneet oppimistuloksia. On todennäköistä, että liikunta vaikuttaa oppimiseen monen eri tekijän (mm. fysiologiset vaikutukset aivoille ja hermostolle, motorinen kehitys, vuorovaikutus, uni, itsetunto ja kouluviihtyvyys) kautta. Koulumenestyksen lisäksi liikunnan on havaittu edistävän luokahuonekäyttäytymistä, tehtäviin keskittymistä ja oppitunteihin osallistumista, ja vähentävän poissaoloja koulusta. Koulupäivän aikainen liikunta voi auttaa oppilaita purkamaan energiaa sekä rentoutumaan, mikä voi vähentää häiriökäyttäytymistä ja lisätä keskittymistä. (Kantomaa ym., 2018, 5–21; Syväoja ym., 2012, 5–22.)

Liikunnan hyödyt oppimiselle tiedostetaan, mikä näkyy esimerkiksi toiminnallisen oppimisen lisääntymisenä. Tästä huolimatta oppimisen kehollinen perusta ei ole vielä jalkautunut kouluihin (Anttila ym., 2019, 2). Tarvitaan myös lisää tietoa siitä, millainen toiminnallinen oppiminen edistää parhaiten oppimista (Syväoja ym., 2012, 5). Kehollisen oppimisen tuominen paremmin opettajien tietoisuuteen auttaisi myös toiminnallisen oppimisen hyötyjen ymmärtämisessä. Kehollisuuden ja liikkumisen tärkeyttä koulussa ja oppimisessa voidaan perustella jo pelkästään sillä, että lapsi tulee kouluun kokonaisena ajattelevana, tuntevana ja toimivana persoonana, eikä vain 'mielenä' (Stolz, 2014; 2015).

4.2 Holistinen ihmiskäsitys

Tällä hetkellä dualistinen ihmiskäsitys näyttää olevan vallalla ihmisten ajattelussa, ja myönnän sen olleen myös omassa ajattelussani vahvasti pinttyneenä ilman, että olen tiedostanut asiaa. Dualistisessa ihmiskäsityksessä sielu (tajunta) ja keho ajatellaan siis erillisiksi (Rauhala, 2005, 27), mikä näkyy mielestäni hyvin nykyisessä koulumaailmassa: oppiminen ja tieto ajatellaan joksikin mielessä tapahtuvaksi, kehosta irrallisena olevaksi ilmiöksi (Hannaford, 2001, 6; Juntunen ym., 2010, 61). Dualistinen ajattelu on niin syvään juurtunut ihmisten mielissä, että se on viivästyttänyt tietoisuuden rakenteen ja kehityksen tutkimista, sekä pedagogiikan kehittämistä (Anttila, 2006, 69). Dualistinen ajattelu näkyy myös nykyisin vallalla olevassa kognitiivis-konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä, jonka mukaan oppiminen on aivoissa tapahtuvaa informaatiokäsittelyä, ja informaatio on usein ulkoisista lähteistä tulevaa symbolista eli kielellisestä tai numeraalista tietoa (Anttila, 2010, 46). Puolestaan ihmisen itse tuottama tieto, kuten aistien tai tunteiden kautta syntyvä tieto, on toisarvoista (Anttila, 2010, 46; Hannaford, 2001, 6). Toisin sanoen kehon, aistien, liikkeen ja toiminnan kautta syntyvää tietoa ei huomioida niin paljoa (Anttila, 2010, 46). Kognitiivis-konstruktivistista oppimiskäsitystä voidaan täten kritisoida, ja tuoda esiin kokonaisvaltaisen oppimisen mahdollisuudet (Anttila, 2009, 91). Toki nykyisessä opetussuunnitelmassa (2014) myös eri aistien käyttö on huomioitu, joten oppiminen näyttäisi olevan hiljalleen muuttumassa kokonaisvaltaisemmaksi. Tämä on positiivista kehitystä kehollisen oppimisen näkökulmasta.

Holistisissa tai monopluralistisissa ihmiskäsityksissä ihmiskäsitys on kokonaisvaltainen, eli vastakkainen dualistiselle ajattelulle (Rauhala, 2005, 28). Ihminen on kokonaisuus, johon kuuluu järki, tunteet ja keho (Juntunen ym., 2010, 61). Holistinen ihmiskäsitys sisältyy fenomenologiseen ajatteluun, holistisessa ihmiskäsityksessä ihminen ymmärre-

tään yhteiskunnallisena, kulttuurisena ja sosiaalisena olentona, mutta myös situationaalisena eli yksilöllisenä elämäntilanteen kautta (Perttula, 2012, 323). Situationaalisuuden lisäksi holistiseen ihmiskäsitykseen kuuluu tajunnallisuus eli psyykkis-henkinen olemassaolo ja kehollisuus eli orgaaninen olemassaolo (Rauhala, 2005, 32–34). Kokonaisvaltainen oppiminen ja kehollinen oppiminen voidaan nähdä perustuvan holistiseen ihmiskäsitykseen.

4.3 Kehotietoisuus

Liikkuessa voidaan kokea kehon ja mielen yhteyttä, mikä poikkeaa arkipäiväisestä dualistisesta kokemuksestamme mielen ja kehon kokemuksista (Klemola, 2004, 92). Liikunta ei ole pelkkää lihasten tai kehon kehittämistä vaan se on kokonaisvaltainen kokemus, jossa yhdistyy aiemmin esiteltyt Rauhalan (2005) kolme olemassaolon ulottuvuutta (kehollisuus, tajunnallisuus ja situationaalisuus) (Siljamäki ym., 2016, 41). Vaikka monissa liikuntaharjoituksissa tarkoituksena on muokata kehoa, kuten lihaksistoa ja suorituskyyä, harjoitukset koskevat jollakin tapaa koko ihmistä. Kehollinen muutos on samaan aikaan kokemuksellinen muutos. Harjoittelussa aikaansaamia kokemuksia, oivalluksia ja taitoja voidaan kutsua keholliseksi tiedoksi. Kehollisen tiedon saavuttaminen on mahdollista vain liikkumalla, eli kehollisella herkistymisellä. (Parviainen, 1995, 34.) Ruumista koskevaa tietoa saadaan fysiologisilla mittauksilla, mutta kehollista tietoa saadaan aistien ja kokemusten kautta eli kehon sisäisesti (Parviainen, 2006, 72–73). Kehollinen tieto on ”tietoa kehossa ennen mielen reflektiota”, se on välttämätöntä arkipäiväisissä toiminnoissa. Kehollinen oivaltaminen on luonut perustan abstraktien käsitteiden ymmärtämiselle. (Parviainen, 1995, 33.) Täten kehotietoisuutta voidaan pitää ajattelun ja oppimisen perustana (Anttila, 2009, 88).

Usein oppikirjoissa ihmisen aistijärjestelmää esitellään viiden aistin kautta (näkö-, kuulo-, haju-, maku-, ja tuntoaisti), jotka tuovat ihmiselle aistimuksia ulkomaailmasta (Klemola, 2004, 91). Nämä ovat varmasti myös ne aistit, jotka ihminen luettelee, jos häneltä kysytään ihmisen aisteista. Damasio (2000) mukaan ihmisellä on kuitenkin myös somaattinen viestintä ja somatosensorinen järjestelmä eli alajärjestelmien yhdistelmä, joka tuo tietoa kehon tilasta aivoille. Tähän järjestelmään kuuluu interoseptinen osa (mm. tieto sisäelimistä), hienosäätöosa (ihon kosketus) ja proprioseptinen eli kinesteettinen (poikkeajuoavisten lihasten) osa (Damasio, 2000, 139–143). Ihmisen kehonkaavaan (ks. luku 3.3) liittyvät etenkin proprioseptiset aistit, jotka tuovat tietoa ihmisen sisäisestä tilasta, kuten kehon tasapainosta ja kehon asennosta ilman näköaistia (Gallagher & Zahavi,

2008, 137, 144; Klemola, 2004, 91). Ne mahdollistavat ihmisen liikkumisen, ja ovat sen vuoksi erittäin merkittäviä (Klemola, 2004, 91). Näitä kehon sisäisiä aisteja pystyy harjoittelun avulla herkistämään niin, että yhä hienovaraisempien liikkeiden aistiminen on mahdollista. Kehon sisäisestä kokemuksesta kertovat käsitteet ovat kuitenkin epämääräisiä, minkä vuoksi kehoisuutta laiminlyödään tieteessä, ja järkeä korostetaan irrallisenä kehona. Kehotietoisuutta käsitteenä pidetään myös hämäränä, mikä johtuu siitä, että sitä on tutkittu vähän länsimaissa. (Klemola, 2004, 91; 2013, 35–36.) Kehotietoisuuden kirjoitusasusta löytyy kaksi eri versiota (kehotietoisuus ja kehontietoisuus), jotka tässä tutkimuksessa tarkoittavat samaa asiaa.

Kehollinen tieto liittyy kykyyn tunnistaa taktis–kineettisiä aistimuksia liikuntasuorituksessa, ja pohtia niitä suorituksen jälkeen. Aistimusten käsitteleminen opettaa löytämään olennaisen ja tärkeän tiedon aistimusten joukosta. Kehollinen tieto mahdollistaa täten oman suorituksen arvioimisen. Liikuntaan liittyvät tunteet, kuten innostuminen tai keskittyminen edistävät kehoisuuden tiedon rakentumista. (Parviainen, 2016.) Kehotietoisuus auttaa kehittämään kehoisuuden taitoja, löytämään haitallisia liiketottumuksia, parantamaan arkipäivän liikkumista ja ehkäisemään kipuja ja rasitusvammoja. Hyvä kehotuntemus vaikuttaa kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja itsetuntoon. (Juntunen ym., 2010, 69.) Kehotietoisuuden parantaminen on keino itsetuntemuksen kehittämiseen (Anttila, 2009, 87).

Kehotietoisuus eroaa arkitietoisuudesta: arkitietoisuudessa kiinnitämme huomiota kehoon vasta, kun kehontuntemukset poikkeavat 'normaalista' eli esimerkiksi kehon kiputiloissa. Kehotietoisuus mahdollistaa puolestaan melko huomaamattomienkin kehoisuuden (esireflektiivisten) kokemusten tulkitsemisen. Hyvän kehotietoisuuden omaavalla on kehittynyt kyky tunnistaa, eritellä ja tulkita kehoisuuden tuntemuksia. (Anttila, 2009, 87.) Kehotietoisuus liittyy siten vahvasti fenomenologiassa käytettyyn termiin 'koettu keho', eli siihen miten itse koemme kehomme. Tällöin kyseessä on kehon sisäinen maailma. (Klemola, 2013, 35.) Oman kehon tuntemusten lisäksi hyvä kehontietoisuus auttaa ymmärtämään paremmin myös toisten ihmisten tunnereaktioita ja kehonkieltä (Anttila, 2006, 71; Linden, 1994, 17).

Lisäksi kehotietoisuuden harjoittamisella voidaan nähdä olevan myönteisiä vaikutuksia ulkonäköpaineiden kokemiseen. Kehotietoisuuden kehittäminen tutustumalla omaan kehoon ja sen hyväksyminen voi auttaa vahvistamaan lasten ja nuorten identiteettiä, mikä voi puolestaan auttaa suhtautumaan kriittisemmin omaan kehoon liittyviin ulkonäköpaineisiin, tai vähentää niiden merkitystä (Siljamäki ym., 2016, 44).

On esitetty myös näkemyksiä siitä, onko kehotietoisuus käsitteenä turha, koska tietoisuus sisältyy kehon käsitteeseen. Näkemyksen mukaan keho on ruumiin osa, joka muistaa ja havaitsee. Olemme tietoisia tästä ruumiin osasta ja voimme liikuttaa sitä. (Parviainen, 2006, 70.) Omassa ajattelussani kehotietoisuuden käsite selventää kehollisuuteen liittyvien käsitteiden maailmaa, se sisältyy kehollisuuden käsitteeseen alakäsitteenä. Kehotietoisuuden lisäksi tutkimuksessa tulee esille kehontuntemuksen käsite, jolla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa samaa asiaa kuin kehotietoisuudella, vaikka käsitteillä voi olla pieniä merkityseroja. Kehontuntemus voidaan nähdä myös osana kehotietoisuuden käsitettä.

4.4 Kehollinen oppiminen

Taidon oppiminen ja kehittyminen jossakin liikuntasuorituksessa voidaan huomata suorituksen parantumisesta, mutta se ei kerro kuitenkaan kaikkea oppimisesta. Oppiminen onkin kehon sisäinen prosessi, minkä vuoksi sitä on hankala havainnoida. Kehon sisällä tapahtuu havaitsemiseen ja ajatteluun liittyviä prosesseja, ja ympäristöstä kerätään tietoa aisteilla. (Jaakkola, 2013, 163, 169.) Tämä kiteyttää hyvin kehollisen oppimisen periaatteen.

Kehollinen oppiminen liittyy kokemukselliseen oppimiseen, molemmissa on pyrkimys kokonaisvaltaiseen oppimistapahtumaan (Siljamäki, 2013, 78). Kokemuksellisessa oppimisessa oppiminen ymmärretään prosessiksi, joka perustuu kokemuksiin. Oppiminen on myös vuorovaikutusta ympäristön kanssa, ja se vaatii konfliktien ratkaisua. (Kolb, 1984, 25–38.) Erona voidaan kuitenkin pitää sitä, että kokemuksellisessa oppimisessä oppimiskokemukset eivät välttämättä ole kehollisia, ja oppiminen tapahtuu syklinomaisesti eli vaihteittain. Kehollisessa oppimisessa korostuu puolestaan nimenomaan kehollisuus sekä kehon ja mielen yhteys. (Siljamäki, 2013, 78.) Opimme paremmin kokemusten ja elämyksien avulla kehollisesti käyttämällä useita aisteja (Hannaford, 2001, 37–38).

Näkemys tietoisuuden ei-kielellisestä kehollisesta perustasta on filosofiassa ollut esillä jo kauan, mutta 1990-luvulla se on perusteltu myös luonnontieteellisesti ja muissa tieteenaloissa (Anttila, 2009, 85). Jo varhainen oppiminen lapsena on kehollista: liikkeiden, kokeilun ja tekemisen kautta oppimista (Juntunen ym., 2010, 61). Ihmisen tajunta ja ymmärrys on alun perin syntynyt liikkeen kautta (Sheets-Johnstone, 1999, 138). Mieli ja tietoisuus ovat luonnostaan kehollisia, ja järki on muodostunut kehomme osista, eli samat mekanismit kehossamme mahdollistavat sekä liikkeen että käsitteellisen järjestel-

män ja järjen (Lakoff & Johnson, 1999, 3–4). Ajattelu muodostuu kehon vastaanottamasta, kuljettamasta ja tuottamasta informaatiosta, ja aivojen ja hermoston kyvystä käsitellä informaatiota, eli toisin sanoen ajattelu rakentuu kehon ehdoilla sensomotoristen prosessien kautta (Hannaford, 2001, 6; Lakoff & Johnson, 1999, 3–4, 20, 43–44). Koko kehomme osallistuu tietoisuuden rakentumiseen, vaikka aivot sisältävät eräänlaisen kokonaisuuden mallin (Damasio, 2000, 31).

Damasio (2000) mukaan tietoisuus perustuu yksilön kokemukseen kehollisten tunteusten yksilöllisyydestä, ja tietoisuuden eri tasot kehittyvät kehollisten kokemusten ja tunteusten kautta. Ihmisen tietoisuus herää, kun hän huomaa muutoksen kehollisessa kokemuksessa ja liittää sen johonkin tapahtumaan. (Damasio, 2000, 34, 182.) Sekä Damasio että Lakoff ja Johnson ovat yhtä mieltä siitä, että käsitteet muodostuvat kehollisten kokemusten kautta ei-kielellisesti, ja vasta sen jälkeen tulevat sanat ja lauseet (Anttila, 2006, 63). Eli toisin sanoen kehollinen tieto on välttämätöntä ennen kuin käsitteellistä tietoa voi syntyä (Parviainen, 1997, 134–135). Täten kielellinen ajattelu on vain murto-osa kaikesta siitä, mitä koemme, tiedämme ja käsitämme (Anttila, 2006, 64).

Kehollisuudella ja kehollisilla kokemuksilla on suuri merkitys oppimiselle, koska kuten jo äsken todettiin, keho mahdollistaa tietoisuuden (Juntunen ym., 2010, 61). Liikkeessä koetut kokemukselliset muutokset ja kehollinen tieto voidaan liittää aiemmin käsiteltyyn fenomenologiseen elettyyn kehoon eli sisäiseen kokemukseen kehosta. Eletyn kehon analysointi on välttämätöntä liikkeen oppimisessa, eli kun pyritään ymmärtämään omaa liikettä. Kehon aistit välittävät tietoa kehosta, ja keho muistaa tottumusten ja taitojen kautta, opitut taidot säilyvät kehomuistissa. (Parviainen, 1997, 136–137.) Monet arkipäivän toiminnot ja opitut taidot (esim. polkupyöräily) mahdollistuvat kehomuistin avulla, eli keholla on oma tapansa oppia ja muistaa (Juntunen ym., 2010, 61–62). Opimme kehoilamme yhteisön sääntöjä eleiden ja ilmeiden kautta, ja kehomme myös ilmaisee liikkeiden kautta näitä opittuja yhteisön tapoja ja tottumuksia. Opetuksessa tulisi huomioida keho ja erityisesti kinesteettinen aisti, jotta ihmiset säilyttävät luonnollisen suhteensa omaan kehoonsa. (Juntunen ym., 2010, 61.)

Myös kehollisessa oppimisessa ovat tärkeässä roolissa jo kehotietoisuuden kohdalla käsitellyt kehon sisäiset aistit. Kehon liikkeet osallistuvat hermosoluverkkojen luomiseen, mihin koko oppiminen perustuu. Ihminen kerää tietoa, aistimuksia, kehon proprioceptorien avulla, eli keho on ihmisen oppimisen väline. Ihmisen kaikissa lihaksissa on proprioseptoreita, jotka aistivat lihaksen venymistä. Ne antavat ihmiselle tietoa kehon asenosta, ja mahdollistavat liikkumisen ja tasapainon. Esimerkiksi itämaisissa traditioissa,

kuten joogassa ja itsepuolustuslajeissa harjaannutetaan juuri näitä lihaksia, jotka ylläpitävät vartalon asentoa ja tasapainoa. (Hannaford, 2001,7, 32–33.)

Kehollinen oppiminen on fyysistä, aktiivista ja vuorovaikutteista toimintaa, joka tähtää kokonaisvaltaiseen oppimiseen. Kehollisessa oppimisessa on mukana koko ihminen, koko keho ja sosiaalinen ja fyysinen todellisuus. Olennaista on kehollinen toiminta eli liike ja kehossa tapahtuvat aistimukset, kokemukset ja fysiologiset muutokset. Tätä kehollista tietoa käsitellessä, se voi muuntua symboliseksi kuten kielelliseksi. (Anttila, 2014, 21.)

5 Kehollisuus koululiikunnassa

Tässä luvussa pohdin sitä, miten kehollisuus näkyy peruskoulussa, ja etenkin koululiikunnassa. Ensiksi käsittelen kehollisuuden roolia Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014), sitten koululiikuntaan ja kouluun liittyviä mahdollisia riskejä kehollisuudelle, ja lopuksi esittelen aiempaa tutkimusta kehonkuvan ja kehollisuuden tukemisesta.

Myös koululiikunnassa on ollut pitkään vallalla dualistinen ajattelu kehon ja mielen kahtiajaosta länsimaisissa kulttuureissa, minkä vuoksi koululiikunnassa on tarve korostaa kehollisia kokemuksia ja ihmistä kokonaisuutena, ja löytää keinoja siihen (Light & Kentel, 2015; Stolz, 2013). Huomion suuntaaminen liikunnan tuottamiin kokemuksiin auttaa oppilasta ymmärtämään omia kykyjään ja rajoituksiaan (Stolz, 2013), ja kehollisen tiedon lisääminen voi kasvattaa luottamusta omaan kehotietoisuuteen (Parviainen & Aromaa, 2017). Pinttynyt dualistinen ajattelu kehon ja mielen kahtiajaosta on edelleen monilla liikunnanopettajilla, mikä vaikuttaa opettajien valitsemiin pedagogisiin käytänteisiin (Siljamäki ym., 2016, 41)

5.1 Kehollisuus perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Nykyisessä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on mainittu kehollisuus muutamaa otteeseen, mikä antaa tukea kokonaisvaltaiselle oppimiskäsitykselle. Opetussuunnitelman (2014, 17) mukaan oppimisen ja ajattelun kannalta kieli, kehollisuus ja eri aistien käyttö ovat tärkeitä. Laaja-alaisessa osaamisen tavoitteissa ”oppilaita ohjataan arvostamaan ja hallitsemaan omaa kehoaan ja käyttämään sitä tunteiden ja näkemysten, ajatusten ja ideoiden ilmaisemiseen” (POPS, 2014, 21).

Opetussuunnitelmaan (2014) on lisätty liikunnan kohdalle käsite kehollisuus ja myönteinen suhtautuminen omaan kehoon. Lisäksi opetussuunnitelmassa (2014) kerrotaan, että ”Liikunnan opetuksen tehtävänä on vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin tukemalla fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä sekä myönteistä suhtautumista omaan kehoon.” Tärkeää ovat positiiviset kokemukset ja oppitunneilla korostuu kehollisuus ja ”liikunnan avulla kasvamiseen kuuluu – – myönteisen minäkäsityksen kehittyminen”. Koululiikunnan tulee tarjota mahdollisuus keholliseen ilmaisuun. (POPS, 2014, 148.) Oppilaan myönteistä käsitystä itsestä liikkujana pyritään tukemaan rakentavalla ja kannustavalla palautteella. Kehonhallintaa, kuten kehonhahmotusta, ilmaisua ja rytmin mukaan liikkumista, edistävistä harjoitteista annetaan esimerkiksi voimistelu- ja musiikkileikit. (POPS,

2014, 149–150.) Lisäksi vanhemmilla oppilailla (3-4.lk) tavoitteena on saada riittävästi myönteisiä kokemuksia omasta kehosta, ja pätevyydestä. Tähän pyritään iloa ja virkistystä tuottavilla liikuntatehtävillä, jotka myönteisten tunteiden kokemisen kautta vahvistavat pätevyyden kokemuksia ja myönteistä minäkäsitystä. (POPS, 2014, 274–275).

Yläkoulussa mainitaan erityisen tärkeäksi oppilaiden myönteisen minäkäsityksen vahvistaminen ja oman muuttuvan kehon hyväksyminen. Tähän pyritään samoilla tavoin kuin 3–4.luokilla eli iloa ja virkistystä tuottavilla liikuntatehtävillä. Lisäksi monipuolisilla tehtävillä, leikeillä, harjoitteilla ja peleillä pyritään mahdollistamaan pätevyyden, kehollisen ilmaisun ja esteettisyyden kokemuksia. (POPS, 2014, 434–435.)

Uusin perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) on kehollisuuden näkökulmasta ottanut selvän edistysaskeleen, koska aiemassa opetussuunnitelmassa (2004) kehollisuutta ei mainittu ollenkaan. Se sisälsi kuitenkin maininnat musiikki- ja ilmaisuliikunnasta, tanssista, itsensä ilmaisusta liikunnan avulla, ja itsensä hyväksymisen opettelemisen (POPS, 2004, 248–250). Uutta opetussuunnitelmaa voidaan kuitenkin kritisoida siitä, että edelleen kehollisuuteen liittyvät tavoitteet ovat vähäisiä. Liikunnan tavoitteissa on ainoastaan yksi tavoite kehollisuuteen liittyen eli myönteisten kokemusten saaminen omasta kehosta. Lisäksi liikunnan tavoitteet jaetaan fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn mukaan, mikä ei kehollisuuden näkökulmasta ole oikein, koska ”liikunta on aina kehollista ja kokonaisvaltaista toimintaa” eli liikunnalla on aina esimerkiksi myös kokemuksellinen puoli. Liikunnan tunteja on lisäksi melko vähän kokonaisuudessaan, jolloin kehotietoisuuden kehittämiseen ei välttämättä ole tarpeeksi aikaa. (Siljamäki ym., 2016, 44–45.)

Tämän tutkimuksen tarkoitus ei kuitenkaan ole opetussuunnitelman perinpohjainen tutkiminen vaan enemmänkin ajatusten herättäminen pohtimaan opetussuunnitelmaa kehollisuuden ja kokonaisvaltaisen oppimisen näkökulmasta. Opetussuunnitelmassa (2014) on mainintoja kehollisuudesta, mutta edelleen voidaan kritisoida sitä, kuinka paljon se on näkyvissä, ja kuinka paljon se sitä kautta pystyy vaikuttamaan opetukseen. Opetussuunnitelma kuitenkin velvoittaa kehollisuuden huomioimiseen, mutta ilman tarkempaa kehollisuuden määrittelyä, kehollisuus voidaan ymmärtää hyvin eri tavoin opetussuunnitelmassa esimerkiksi liikunnan opetuksen tehtävän yhteydessä.

5.2 Koululiikunnan haasteet kehollisuudelle

Koulu ja koululiikunta asettavat haasteita oppilaiden kehollisuudelle, ja etenkin kehonkuvalle. Riskitekijöiden aiheuttajina voidaan nähdä esimerkiksi koulun käytännöt ja kulttuurin luomat piilo-odotukset, kuten sukupuolittuneet rooliodotukset. Jokaisella on hyviä ja huonoja muistoja omista kouluajoista, ja etenkin koululiikunta jakaa mielipiteitä oman kokemuksen mukaan. Koululiikunta kehittyy kuitenkin jatkuvasti, ja kuten voitiin huomata edellisessä luvussa, POPS:ssa (2014) huomioidaan nykyistä enemmän positiiviset liikuntakokemukset.

Nykyinen suorituskulttuuri näkyy myös koululiikunnassa, mikä aiheuttaa riskejä oppilaiden kehollisuudelle. Kujala, Hakala & Asanti (2012) kritisoivat opetuksessa vallitsevaa terveyspuhetta ja päämäärien ja saavuttamisen arvostamista, mikä koululiikunnassa ”tarkoittaa muokattavana kehona olemista, jolloin lapsi on aina epätäydellinen ja joksikin vahemmaksi, laihemmaksi, joustavammaksi, notkeammaksi, kestävämmäksi, hyväkuntoisemmaksi tai terveemmäksi tuleva.” Sen sijaan liikunta on kehon potentiaalin monipuolista käyttöä, kuten oman kehon tuntemuksen ja kehollisen ilmaisun kehittymistä. Terveyspuhe saattaa johtaa terveysideaalihin, kuten tiettyihin vartaloihanteisiin, minkä vuoksi ”oppilaille tulisi opettaa kriittistä suhtautumista vallitseviin kulttuurin ideaaleihin kehosta”. (Kujala, Hakala & Asanti, 2012, 172, 177–180.) Edelleenkin liikunta ajatellaan usein fyysisen kunnon ja suorituskyvyn näkökulmasta, mistä kertoo myös esimerkiksi urheilukellojen ja aktiivisuusmittareiden käyttö. Tällöin helposti unohdetaan kehontuntemus, liikunnan tuoma nautinto ja yhdessäolo. Etenkin nuorille on tärkeä näyttää liikunnan merkityksinä muutakin kuin vain fyysinen suorituskky, terveys tai ulkonäölliset syyt liikua, jotta liikkumisesta tulisi osa elämäntapaa.

Pönnin (2015) tutkielmasta käy ilmi, että opettajan toiminnalla on suuri vaikutus oppilaiden kehollisuuden kokemuksiin. Tutkimuksessa selvitettiin aikuisten koululiikuntakokemuksia. Tutkimushenkilöt olivat kokeneet negatiivisia tuntemuksia omasta kehostaan, kun opettaja oli käyttänyt kapteenijakoa, tai kun oli joutunut suorittamaan liikuntasuorituksia kaikkien nähden. Etenkin uintitunnit koettiin ahdistaviksi. (Pönni, 2015, 38–40, 45.) Jos opettaja olisi toiminut tilanteissa eri tavalla, oppilaat olisivat voineet saaneet myönteisempiä kokemuksia omasta kehostaan koulun liikuntatunneilla. Tällaisia tarinoita koululiikunnan aiheuttamista traumaista on monia, jo pelkästään tuttavilta kysyttäessä.

Negatiiviset kokemukset ja kommentit sekä muiden oppilaiden nauraminen epäonnistumiselle voivat johtaa koko koululiikunnan inhoamiseen, ja siihen ettei nuori enää pidä

omasta kehostaan tai kokee siitä epävarmuutta (Pönä, 2015, 44–45, 47–48). Negatiiviset kommentit voivat johtaa myös pyrkimykseen muuttaa omaa kehoaan liikunnalla ja syömisestä rajoittamisella, mikä voi pahimmassa tapauksessa johtaa syömishäiriöön. (Pönä, 2015, 47–48).

Yleisesti koko koulumaailma voidaan nähdä riskinä oppilaiden kehonkuvalla ja itsetunnonle. Keltikangas-Järvinen (2010) näkee koulun enemmän itsetuntoa heikentävänä, kuin vahvistavana, mikä johtuu lisääntyneestä itsekritiikisyydestä sekä siitä, että koulu tukee enemmän niitä oppilaita, joilla menee hyvin. Itsetunnon tukemista koulussa haittaa nykyiset toimintamallit ja käytännöt, kuten oppilasarvostelut, rankaisemisen käytännöt ja oppiaineet, jotka suosivat tietyissä asioissa lahjakkaita oppilaita. Tämän lisäksi esimerkiksi nolaamisen kulttuuri, koulukiusaaminen ja tietynlaiset mallioppilaan odotukset vaikeuttavat hyvän itsetunnon vahvistumista. (Keltikangas-Järvinen, 2010, 179–181, 187.) Keltikangas-Järvisen (2010) näkemystä tukee Ahon (1993) tutkimus, jonka mukaan oppilaiden minäkäsitys heikkeni koko peruskoulun ajan, etenkin 1, 4 ja 5 -luokilla. Isoin muutos tapahtuu 10–11 -vuotiailla, jolloin huomio kiinnittyi entistä enemmän fyysisiin ominaisuuksiin ja niiden vertailuun muihin. Tutkimuksessa kiinnostavaa oli, että minäkuvan osa-alueista fyysinen itsetunto oli kaikkein heikoin kolmannelta luokalta eteenpäin. (Aho, 1993, 123–124.) Myös yläkoulun puolella itseensä tyytyväisyys laskee seitsemäntältä luokalta yhdeksännelle, ja 20 prosentilla 7.–9.-luokkalaisista on negatiivinen minäkäsitys (Korpinen, 1990, 77, 90).

Nykyään oppilaiden minäkäsityksen ja itsetunnon tukeminen ovat kuitenkin enemmän esillä, ja jos tällä hetkellä mitattaisiin oppilaiden minäkäsitystä, tulokset voisivat olla parempia. Kuitenkin edelleen osa Keltikangas-Järvisen (2010) mainitsemista riskeistä koulussa ovat ajankohtaisia, ja näiden lisäksi esimerkiksi teknologia on tuonut uusia haasteita.

5.3 Myönteisen kehonkuvan tukeminen

Suomalaista tutkimusta kehonkuvan tukemisesta koulussa on vähän. Kehonkuva liittyy kuitenkin vahvasti identiteettiin, minäkäsitykseen ja itsetuntoon (luku 2), joista löytyy enemmän tutkimusta. Näiden tukeminen auttaa luonnollisesti myös myönteisen kehonkuvan kehittymisessä. Seuraavaksi esittelen aiempaa tutkimusta siitä, miten opettaja voi tukea oppilaan myönteistä kehonkuvaa.

Oppilaan itsetunnon tukeminen koostuu useista eri tekijöistä. Opettajan tulee tuntee oppilas, luoda turvallinen ilmapiiri, jossa lapsi uskaltaa olla oma itsensä, ja olla lapsen tukena, avustajana ja auttajana, mutta asettaa kuitenkin vastuut ja rajat. Palautteen antossa erotetaan lapsen persoonallisuus ja käyttäytyminen, ja palautteen tulisi olla konkreettista, yksityiskohtaista ja välitöntä. Oppilaalle tulee antaa mahdollisuuksia itsearviointiin, jotta hän tulee tietoiseksi omista vahvuuksista ja heikkouksista, sekä hyväksyy ne mitä ei voi muuttaa. Opetuksessa tulisi luoda mahdollisimman paljon tilaisuuksia onnistumisen kokemuksille. (Aho, 1996, 48–51.) Oppilaan itsetuntoa voi tukea Reasonerin ja Borban itsetunnon viiden ulottuvuuden avulla: perusturvallisuus, minän ja itsen tiedostaminen, yhteenkuuluvuus, tehtävä eli tavoitetietoisuus ja pätevyys (Aho, 1997, 48; 2005, 49). Oppilaan minäkäsityksen tukemisessa Burns (1982, 403) nostaa tärkeiksi tuen ja välittämisen, turvallisuuden ja rohkaisemisen, luottamuksen toisiin, arvostetuksi tulemisen tunteen ja tunteen siitä, että voi ilmaista tunteitaan ilman, että opettaja pilkkaa.

Lapsen itsetunnon tukemista on tutkittu myös päiväkodissa, ja uskon, että samoja keinoja voi käyttää myös peruskoulussa. Lapsen itsetuntoa tukee perusturvallinen ilmapiiri, myönteinen vuorovaikutus ja palaute, lapsen henkilökohtainen huomiointi ja kuuntelu, säännöt ja rajat, kiireettömyys ja onnistumisen kokemukset. Lisäksi tulisi tukea lapsen pätevydentunnetta. Myös aikuisen suhtautuminen itseensä ja omiin kykyihin ja taitoihin luo mallia lapselle. (Koivisto, 2007, 148). Oppilaan itsetunnon ja minäkäsityksen tukemisessa voidaan huomata toistuvan samat asiat, kuten turvallisuus ja onnistumisen kokemukset.

Liikunta-aktiivisuuden on havaittu olevan yhteydessä parempaan minäkäsitykseen ja itsearvostukseen lapsilla ja nuorilla etenkin kouluun liittyvissä interventioissa (Liu, Wu & Ming, 2015). Tutkimusten mukaan liikunta voi tukea myönteisen käsityksen muodostamista omasta kehosta (Campbell & Hausenblas, 2009; Finne ym., 2011; Homan & Tylka, 2014; Huang ym., 2007; Lindwall & Lindgren, 2005; Ojala ym., 2016). Liikunnan määrän on havaittu olevan yhteydessä kehotyytyväisyyteen 15-vuotiailla nuorilla. Normaalipainoiset nuoret ovat tyytyväisempiä kehoonsa verrattuna ylipainoisiin nuoriin, mutta myös ylipainoisista paljon liikkuvat ovat tyytyväisempiä kehoonsa verrattuna vähän liikkuihin. Liikunnan määrä oli yhteydessä myös siihen, miten oletti muiden arvioivan omaa ulkonäköään eli jos liikkui paljon, oletti muiden arvioivan ulkonäköä positiivisesti. (Ojala ym., 2016.) Liikunta näyttäisi siis auttavan myönteisen kehonkuvan muodostumista, mutta tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita erityisesti siitä, millaista liikunnan ja koululiikunnan tulisi olla, jotta sillä olisi myönteisiä vaikutuksia kehonkuvaan. Esimerkiksi itämaisilla kehon ja mielen yhteyteen perustuvilla harjoittelumuodoilla voi olla positiivisia

vaikutuksia itsetuntoon ja itseluottamukseen, koska ne perustuvat positiiviseen pedagogiikkaan, jossa ei ole väärää vastauksia tai negatiivista palautetta. (Light & Kentel, 2015.) Esimerkiksi joogalla on todettu olevan positiivinen vaikutus nuorten kehonkuvaan (Cox ym., 2017; Halliwell ym., 2018). Myös mindfulnessin ja joogan yhdistäminen havaittiin hyödylliseksi myönteisen kehonkuvan tukemisessa, koska mindfulness vähentää kehon tarkkailua joogan aikana (Cox ym., 2017). Lisäksi erilaiset kehonhuoltoharjoitukset voivat vahvistaa oppilaan myönteistä kehonkuvaa, koska huomio kiinnittyy tällöin kehon sisäisiin tuntemuksiin kehon ulkoisen muodon sijaan (Siljamäki ym., 2016, 43).

Liikunnanopettaja voi edesauttaa myönteisten kokemusten syntymistä liikunnasta. Pönnin (2015) tutkimuksessa haastateltavat kokivat, että opettaja voi auttaa ymmärtämään, että esim. kömpelyys ei ole este monissa lajeissa pärjäämiselle, ja hyvä ja innovatiivinen opettaja motivoi liikkumaan ja tuntemaan omaa kehoa. Toisaalta koettiin myös, että koululiikuntaa on liian vähän, jotta se auttaisi oman kehon tuntemisen opettelussa. Onnistumisen kokemusten kautta voi kuitenkin syttyä innostus liikuntaan pitkäksi aikaa. (Pönni, 2015, 43–44, 50.) Koululiikunnassa opettajan lisäksi muut oppilaat ovat keskeisessä roolissa oppilaan myönteisen kehonkuvan kehittämisessä. Muilta oppilailta saatu kielteinen tai myönteinen palaute vaikuttaa käsitykseen omasta itsestä ja kehollisuudesta. Positiivinen kommentti voi auttaa vahvistamaan oman kehon kokemista myönteisesti. (Pönni, 2015, 44–45.) Lapsen itsetietoisuuden huomioiva kasvattaja rohkaisee lapsia olemaan erilaisia, hyväksymään erilaisuutta, sanomaan mielipiteensä ja myönteisiä kommentteja toisille, mutta ei arvostele lapsia persoonallisuuden tai suorituksen perusteella (Aho, 1996, 70).

5.4 Kehotietoisuuden tukeminen

Kehotietoisuus vaatii sen harjoittamista, kuten huomion suuntaamisen harjoittamista tiettyyn kohteeseen (Anttila, 2009, 87). Kehollisen tiedon kehittäminen fyysisissä harjoituksissa edellyttää aktiivista, reflektiivistä ja kehollista harjoittelua (Parviainen & Aromaa, 2017). Kehotietoisuuden harjoittamisessa olennaista on liike, koska se voimistaa kehollisen olemassaolon kokemusta (mikä perustuu Merleau-Pontyn, 1995, 1962, kirjoituksiin) (Anttila, 2009, 87). Kehollista tietoa ovat esimerkiksi saavutettu taito, kehon hallinta ja tilan hahmotus (Parviainen, 1997, 145). Kehollisen tiedon muodostaminen vaatii erityistä huomiota liikuntaprosesseihin eli kehollisten tuntemusten tutkimiseen ja tunnistamiseen. Kehittymisen avuksi tarvitaan usein vuoropuhelua ja vuorovaikutusta muiden, kuten opettajan tai toisten oppilaiden, kanssa: he rohkaisevat kehollisen tiedon rakentamiseen.

Opettajan tehtävä on myös luoda aikaa ja tilaa reflektiolle koululiikunnassa. (Parviainen & Aromaa, 2017.)

Liikkeeseen ja kehon ja mielen yhteenkietoutuneisuuteen perustuvat monet kehotietoisuuden harjoittamiseen suuntautuvat menetelmät, kuten aasialaiset traditiot (jooga) ja länsimaiset somaattiset menetelmät (Alexander- ja Feldenkreis -menetelmät) (Anttila, 2009, 87). Kehotietoisuuden harjoittamiseen on olemassa monia menetelmiä, mutta tässä tutkimuksessa keskitytään etenkin luovaan liikuntaan ja tanssiin, mutta sivutaan myös esimerkiksi mindfulnessia ja braindancea. Seuraavaksi esittelen joitain tapoja kehotietoisuuden harjoittamiseksi.

Anttilan (2009; 2006) mukaan tanssi on erittäin merkittävä kehotietoisuutta kehittävä liikuntamuoto. Tanssin voidaan katsoa olevan kokonaisvaltaista toimintaa, jossa yhdistyy mieli ja keho, ja olemisen ulottuvuudet, kuten kokemuksellisuus ja refleksiivisyys, jotka liittyvät vahvasti oppimiseen. Kehotietoisuutta edistävä tanssi keskittyy kehon kokemuksiin, ei tanssitekniikkaan. (Anttila, 2006, 60–61, 73; 2009, 87.) Tanssi on myös moniaistista sensomotorista toimintaa, joka kehittää koordinaatiokykyä, fyysisiä ominaisuuksia sekä itsevarmuutta esiintymiskokemusten kautta (Anttila ym., 2019, 3). Tanssin lisäksi voidaan puhua myös musiikkiliikunnasta, jossa ei ole tiettyä liikuntatekniikkaa, joten opettaja voi hyödyntää erilaisia kehollisia taitoja kehittäviä harjoituksia, jotka herättävät kehon aistimista ja kehontuntemusta (Juntunen ym, 2010, 64).

Kehotietoisuusharjoituksiin kuuluu usein ajatusvirran rauhoittaminen, mikä on tavoitteena myös meditaatioharjoituksissa (Anttila, 2009, 90). Mindfulness on läsnäolotaitoja, tietoisuustaitoja ja mielen taitoja. Näissä harjoituksissa mieltä ja kehoa ei eroteta toisistaan, vaan kehotietoisuus on paikka, jossa keho ja mieli kohtaavat. Kehotietoisuuden merkityksen ymmärtäminen korostuu hitaissa ja tietoisissa liikkeissä. (Klemola, 2013, 10–11, 25–26.) Puolestaan aivojumpissa (braindance) on usein kyse kehon keskilinjan ylittävistä liikkeistä, jotka aktivoivat molemmat aivopuoliskot. Aivojumpa aktivoi kehoa ja mieltä yksinkertaisilla integroivilla liikkeillä, mikä tehostaa oppimista. (Hannaford, 2001, 7, 94.)

Kehon hallinta on oman kehon tuntemista ja tiedostamista, jolloin voidaan pohtia miltä keho tuntuu, mistä se koostuu ja miten se liikkuu tilassa. Kehon tiedostamisessa pyritään luomaan käsitys siitä, miten selkäranka, pää, rintakehä, lantio ja raajat ovat suhteessa toisiinsa. Kehonhallinta kehittyy myös katsomalla muiden ihmisten kehon liikkeitä. (Jun-

tunen ym, 2010, 63.) Koulussa pidettävän kehonhuoltoon voidaan ottaa vaikutteita somaattisista menetelmistä, jolloin kehon kuuntelu ja kehon sisäisten tapahtumisen tiedostaminen ovat keskiössä. Tällaiset kehonhuoltoharjoitukset kehittävät tietoisuustaitoja. (Siljamäki ym., 2016, 42.) Tietoisuustaitoharjoituksissa keskitytään kehon ja mielen tuntemuksiin, ja suunnataan huomio esimerkiksi johonkin tiettyyn kehon osaan ja hengitysliikkeeseen (Kortelainen, 2014, 125).

Kehonhuoltoharjoitukset voivat keskittyä myös epäergonomisten asentojen ja liikkeiden, stressin ja jännittyneisyyden poistamiseen. Kehonhuoltoharjoitukset ovat rauhallisia, tietoisia, keskittymistä vaativia, ja hengityksen ja liikkeen yhdistäviä harjoituksia. Kehonhuollossa voi yhdistää erilaisia menetelmiä sekaisin, kuten pilatesta ja joogaa. (Siljamäki ym., 2016, 42.) Kalajan (2007) tutkimuksessaan käyttämiä kehonhuoltomenetelmiä olivat Pilates, jooga, Ideokinesis ja Kinetic awareness, joilla hän pyrki lukiolaisten kehon tuntemuksen kehittämiseen. Keskeisiä opetussisältöjä olivat kehon havainnointi ja tiedostaminen, hengitys, stabilointi eli liikkeen vakauttaminen ja rentous yhdistettynä liikkeisiin, venytys- ja rentoutusharjoitukset, ja kokemusten reflektointi. (Kalaja, 2007, 43-48, 121.) Tutkimuksen tuloksena oppilaat kokivat oppineensa oman kehon kuuntelua ja keinoja niska-hartiaseudun oireiden hallintaan. Oppilaiden kehontuntemuksen parantaminen ilmeni tietoisuutena kehonasennosta, omaan kehoon asennoitumisen muutoksina ja parantuneena itsetuntemuksena. Kehontuntemuksen oppimisen tukena oli toiminnalliseen anatomiaan perustuva ryhtitieto yhdistettynä liikekokemuksiin, ja tärkeää oli tiedon, toiminnan ja tunteiden yhdistäminen. Kehontuntemuksen kehittymistä voidaan kuvata prosessiksi, jossa kehon havainnoinnin kautta oppilaat tulevat tietoisiksi asennoistaan ja oppivat havainnoimaan ja aistimaan eri lihasten käyttöä ja lihasjännityksiä. (Kalaja, 2007, 43–48, 121–122.)

Opettajalta tarvitaan kykyä huomata oppilaiden virheasennot ja suoritukset, sekä myös taitoa niiden korjaamiseen. Oikeiden asentojen ja liikkeiden mahdollistamiseksi tärkeää on oikea lihastasapaino, jonka edistämiseksi voidaan esimerkiksi venyttellä kireitä lihaksia ja vahvistaa heikkoja lihaksia sekä tehdä tasapainoharjoituksia. Ennen liikesuorituksen tekemistä liikkeen voi myös kuvitella mielessä. (Juntunen ym, 2010, 63). Oppilaat hyötyvät liikkeiden läpikäymisestä, jolloin pohditaan, mitkä asiat jossakin tietyssä liikkeessä ovat vaikeita. Opettaja voi esimerkiksi näyttää erilaisia variaatioita, jotta oppilaat huomaavat liikkeiden eroja. Lisäksi itsensä näkeminen videolta liikettä tehdessä oman kokemuksen lisäksi kehittää kehotietoisuutta. (Bergentoft, 2020.)

Pienillä oppilailla kehotietoisuusharjoitukset voivat olla erilaisia verrattuna esimerkiksi yläkouluun. Juntunen ym. (2010) kertovat kehollisen tiedostamisen tapahtuvan pienillä oppilailla leikin avulla, jolloin ensin tiedostetaan menneessä tapahtuneita asioita, sitten tiedostetaan keholliset toiminnot niiden tapahtuessa ja estetään ei-toivottuja opittuja toimintatapoja. Vääristä toimintatavoista huomauttamisen sijaan oppilaalle tulisi antaa uusia toimintamalleja, joiden avulla hän tiedostaa väärät toimintamallit kokemuksen kautta. (Juntunen ym., 2010, 69.)

Kehotietoisuus on vahvasti yhteydessä kehonkuvaan, ja on näkemyksiä siitä, että kehotietoisuuden harjoittaminen auttaisi myönteisen kehonkuvan kehittymisessä. Kehotietoisuusharjoitusten avulla tullaan enemmän tietoiseksi koetusta kehosta. (Siljamäki ym., 2016, 41, 44.) Kehotietoisuusharjoituksissa siirretään huomio kehon ulkoisesta kokemuksesta kehon sisäisiin tuntemuksiin, millä voi olla myönteisiä vaikutuksia suhtautumiseen omaan kehoon, itsetuntemukseen ja itsearvostukseen (Kalaja, 2007, 124). Lisäksi samat harjoitusmuodot, kuten jooga, näyttäisivät tukevan sekä kehotietoisuuden että myönteisen kehonkuvan kehittymistä (Cox ym., 2017; Kalaja, 2007; Halliwell ym., 2018).

Jotta opettaja voi tukea oppilaiden kehollisuuden kokemuksia, hänen tulisi ensin tunnistaa oman kehonsa viestejä. Vasta omaan kehollisuuteen keskittymisen jälkeen opettaja voi ymmärtää millaisia kehollisia tuntemuksia oppilaat kokevat liikunnan aikana (Parviainen, 2016).

6 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoitus on tuottaa opetus- ja kasvatustyössä toimiville henkilöille tietoa siitä, millä menetelmillä lasten ja nuorten kehollisuutta ja myönteisiä kokemuksia omasta kehosta voidaan tukea koululiikunnassa. Kuten aiemmin todettiin, POPS:issa (2014) on kirjattu liikunnan tehtäväksi tukea oppilaiden myönteistä suhtautumista omaan kehoon, ja lisäksi kehollisuutta tulisi korostaa liikunnassa. Kuitenkin opettajan vastuulle jää sopivien menetelmien ja opetustuokioiden luominen. Tutkimus pyrkii myös tuomaan lisää tietoa kehollisuudesta ja kehotietoisuudesta sekä avata kehollisuuden tärkeyttä oppimiselle. Tutkimustehtävä on myös selvittää, että millaisiksi opettajat kokevat omat vaikutusmahdollisuutensa ja valmiutensa tukea oppilaiden myönteistä kokemusta omasta kehosta ja kehotietoisuutta.

Miten liikunnan- ja tanssinopettaja voi tukea oppilaiden myönteistä kehonkuvaa ja kehotietoisuutta koululiikunnassa?

1. Millä tavoin opettajat ymmärtävät ja kokevat käsitteet kehollisuus ja kehotietoisuus? Millä tavoin kehollisuus näkyy koululiikunnassa opettajien näkemysten mukaan?
2. Mitkä ovat opettajien vaikutusmahdollisuudet ja valmiudet tukea oppilaiden kehotietoisuutta ja myönteistä kokemusta omasta kehosta koululiikunnassa?
3. Mitä kokemuksia opettajilla on oppilaan myönteisen kehonkuvan ja kehollisuuden tukemisesta koululiikunnassa? Mitä keinoja opettajilla on tukea niitä?
4. Millä tavoin opettajat näkevät kehollisuuden ja oppimisen yhteyden?

Tutkimuskysymyksiin pyritään saamaan vastauksia liikunnan- ja tanssinopettajien teemahaastatteluilla.

7 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kuvaan tutkimuksen toteuttamista. Tutkimusotteena on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, ja tutkimus on saanut vaikutteita fenomenologisesta ja fenomenografisesta lähestymistavasta. Tutkimusmenetelmänä on teemahaastattelu ja analyysimenetelmänä fenomenografinen analyysi. Luvun lopuksi pohdin vielä tutkimuksen eettisyyttä.

7.1 Fenomenografia tutkimuksen lähestymistapana

Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita opettajien kokemuksista ja näkemyksistä, minkä vuoksi sekä fenomenologisella että fenomenografisella lähestymistavalla voidaan nähdä olevan yhteyksiä tähän tutkimukseen. Fenomenologinen filosofia on vahvasti esillä tutkimuksen teoreettisessa osassa kehollisuuden käsitettä esiteltäessä, ja tämän vuoksi voisi olla luontevaa, että se olisi myös tutkimuksen lähestymistapana. Perustelen seuraavaksi, miksi fenomenologian sijaan tässä tutkimuksessa on kuitenkin päädytty käyttämään fenomenografista lähestymistapaa.

Fenomenologiaa voidaan ymmärtää laajasti filosofiana, filosofisena lähestymistapana tai filosofian haarana, tai metodina (Gallagher & Zahavi, 2008, 5-6; Metsämuuronen, 2011, 96; Virtanen, 2011, 156–157). Fenomenologiaa voi tulkita hieman eri tavoin riippuen esimerkiksi siitä kenen kirjoituksia fenomenologiasta on lukenut (Perttula, 2012, 330). Fenomenologia tutkii koettuja ilmiöitä ja tulkitsee niitä (Metsämuuronen, 2011, 96; Perttula, 2012, 323). Se tutkii maailmaa sellaisena kuin se koetaan, ja kuinka se ilmenee meille, eli keskeistä on ihmisen kokemuksen tutkimus, mutta myös havainnot, uskomukset, kuvitelmat ja muistot (Heinämaa, 1996, 17; Virtanen, 2011, 156–157). Fenomenologiassa kokemus on välitöntä omaa kokemusta eli itsetietoisuutta (Gallagher & Zahavi, 2008, 46), sitä voidaan luonnehtia merkityssuhteeksi, jossa jokin ”elämäntilanteessa oleva tulee kokemuksellisesti ymmärretyksi” (Perttula, 2012, 324; 2009, 116). Fenomenologinen tutkimus pyrkii selvittämään kokemuksen olemuksen ilman kokemuksen kausaalista alkuperää eli kokemukseen johtavaa syytä (Heinämaa, 1996, 57). Hankalaksi fenomenologisen lähestymistavan tekee se, että kaikki kokemuksen tutkimus ei ole fenomenologista. Fenomenologiassa tutkitaan koettuja ilmiöitä, mutta ei kaikkia subjektiivisia kokemuksia (Perttula, 2012, 331). Toisaalta Virtasen (2011, 160) mukaan fenomenologisen tutkimuksen lähtökohtana on subjektiivisen kokemuksen eli ihmisen mielessä rakentuneiden merkitysten tutkiminen. Hankalaa onkin tietää, mikä kaikki kokemuksen tutkimus

on fenomenologista. Koska fenomenologinen tutkimustapa sopii parhaiten aineellisten ja kehollisten kokemuksien tutkimiseen (Perttula, 2009, 151), fenomenologinen lähestymistapa saattaisi sopia vain osittain tähän tutkimukseen. Opettajat tarkastelevat kehollisuutta käsitteenä omien kokemusten kautta, mutta he jakavat myös kokemuksiaan monista muista teemoista. Tutkimuksessa ei siis varsinaisesti ole kyse suoraan opettajien kehollisten kokemusten tutkimisesta, minkä vuoksi fenomenologia tutkimuksellisenä lähestymistapana ei sovellu tähän tutkimukseen.

Fenomenologia ja fenomenografia tutkivat molemmat kokemusta, mutta pohjautuvat eri teorioihin ja metodeihin (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 168). Fenomenografia ja fenomenologia eroavat näkemyksissään kokemuksen asemasta ja merkityksestä (Huusko ja Paloniemi, 2006, 170; Niikko, 2003, 19). Fenomenografisessa ajattelussa on vain yksi maailma, samanaikaisesti todellinen ja koettu. Fenomenografiassa hyväksytään yhteinen todellisuus, joka koetaan yksilöllisesti, jolloin saadaan tietoa eri tavoista käsittää todellisuutta (Huusko ja Paloniemi, 2006, 164–165). Fenomenografian ja fenomenologian välisestä yhteydestä kertoo hyvin se, että fenomenografiassa käytetyt käsitteet ovat tulleet fenomenologiasta (Niikko, 2003, 12). Tärkeä ero näiden lähestymistapojen välillä tutkimuksellisesti on kuitenkin se, että fenomenologiassa tutkitaan elämismaailmaa lähinnä tutkijan omasta näkökulmasta käsin eli ensimmäisen asteen näkökulmasta, kun taas fenomenografiassa kuvataan maailmaa siitä näkökulmasta, miten tietty ihmisjoukko sen ymmärtää eli toisen asteen näkökulmasta (Huusko ja Paloniemi, 2006, 171; Niikko, 2003, 15–16, 22–24). Tässä tutkimuksessa ollaan nimenomaan kiinnostuneita haastateltavien opettajien näkemyksistä ja kokemuksista kehollisuuteen liittyen koululiikunnassa, eikä tutkijan omista kokemuksista tai reflektiosta. Tästä syystä on perusteltua käyttää tässä tutkimuksessa fenomenografiaa opettajien kokemusten tutkimisessa.

Fenomenografia analysoi ihmisten erilaisia käsityksiä ympäröivästä maailmasta, kuten arkipäivän ilmiöistä. Tavoitteena on analysoida ja ymmärtää erilaisia ajattelutapoja eli käsityksiä ja niiden keskinäisiä suhteita. (Ahonen, 1994, 114; Hirsjärvi & Hurme, 2008, 153; Huusko ja Paloniemi, 2006, 162–163.) Käsitykset ymmärretään mielipidettä laajempina merkityksenantoprosesseina: käsitykset ovat kokemusten ja ajattelun kautta muodostettuja kuvia erilaisista ilmiöistä (Ahonen, 1994, 116; Huusko ja Paloniemi, 2006, 164). Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita erityisesti käsitysten sisällöllisistä eroista (Ahonen, 1994, 115). Fenomenografiaa voidaan pitää koko tutkimusta ohjaavana tutkimussuuntauksena ja metodologisena lähestymistapana, tai analyysimenetelmänä (Huusko & Paloniemi, 2006, 163; Niikko, 2003, 7). Tässä tutkimuksessa fenomenografia toimii sekä tutkimuksellisenä lähestymistapana, että analyysimenetelmänä.

7.2 Tutkimusstrategiana laadullinen tapaustutkimus

Tutkimus toteutetaan laadullisena tapaustutkimuksena. Tutkimuksesta tekee laadullisen sen aineistonkeruumenetelmä eli haastattelu (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 28). Muita laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkejä ovat esimerkiksi hypoteesittomuus eli ei ole asetettu muuttumattomia ennakko-oletuksia tutkimuksen tuloksista, harkinnanvarainen otanta eli pieni määrä haastateltavia, jotka on valittu tiettyjen kriteerien mukaan eikä satumanvaraisesti sekä pienen otannan mahdollisimman tarkka analyysi (Eskola & Suoranta, 2014, 15-19). Nämä kaikki laadullisen tutkimuksen tunnusmerkit toteutuvat tässä tutkimuksessa.

Tapaustutkimus voi kohdistua esimerkiksi henkilöön/henkilöihin tai johonkin ilmiöön (Eriksson & Koistinen, 2014, 1–2). Tässä tutkimuksessa tutkitaan kehollisuutta ilmiönä tutkimukseen osallistuvien kokemusten ja näkemysten kautta. Tutkimusta voisi kuvata intensiiviseksi tapaustutkimukseksi, jossa ollaan kiinnostuneita yhden tai muutaman tapauksen tulkinnasta ja ymmärtämisestä (Eriksson & Koistinen, 2014, 18).

7.3 Teemahaastattelut

Haastattelu on valittu tutkimuksen aineistonkeruunetodiksi, koska se sopii hankalampien tai tuntemattomampien aiheiden, tässä tapauksessa kehollisuuden, käsittelyyn. Haastattelu menetelmänä mahdollistaa tarkentavien kysymysten esittämisen, se on keino syvällisempään keskusteluun tutkittavien kanssa. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 11.) Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina.

Tehtyä haastattelua voidaan pitää puolistrukturoituna, mikä sopii arkojen aiheiden tai heikosti tiedostettujen asioiden käsittelyyn (Hirsjärvi & Hurme, 1995, 35; Metsämuuronen, 2011, 119). Vaikka ohjailin haastattelua tiettyjen teemojen sisällä, annoin haastateltaville myös paljon vapauksia, jotta päästäisiin syvälliseen keskusteluun. Puolistrukturoidulle haastattelulle ominaista on, että ainakin jokin haastattelun näkökohta on strukturoitu, kuten tässä tietyt teemat. Lisäksi välillä pyrin syventämään tutkittavien vastauksia lisäkysymyksillä, jotta esille tulisi mahdollisesti joitain uusia kehollisuuteen liittyviä tärkeitä aiheita. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 45–47.)

Puolistrukturoitua haastattelua voidaan kutsua tässä tapauksessa myös teemahaastatteluksi, koska haastattelua ohjasi kuusi teemaa, eikä tietyt kysymykset (Eskola & Su-

oranta, 2014, 87; Hirsjärvi & Hurme, 2008, 47–48). Olin kuitenkin tehnyt jokaisesta teemasta niin sanottuja suosituskysymyksiä, jotka helpottivat haastattelun pitämistä. Etenkin kokemattomana haastattelija koin valmiit kysymykset itselleni tukena haastattelun pitämisessä. Kysymysten muotoilu ei ollut tarkkaa vaan vaihteli haastattelun etenemisen mukaan. (Hirsjärvi & Hurme, 1995, 36–38; Eskola & Suoranta, 2014, 87.) Tarkoituksena ei ollut käydä läpi kaikkia kysymyksiä, vaan tärkeintä oli keskustelu jokaisesta teemasta. Haastattelussa käytetyt teemat, sekä apukysymykset ovat nähtävissä liitteissä (LIITE 1). Fenomenografisessa tutkimuksessa haastattelu on yleensä avoin tai puolistrukturoitu, jolloin haastattelurunko sisältää perusteemat ja muutaman jäsentelevän kysymyksen (Ahonen, 1994, 138). Tarpeeksi avoimet kysymykset auttavat saamaan esille erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 168–169; Huusko ja Paloniemi, 2006, 164).

Teemahaastattelulle on ominaista haastateltavien pieni määrä ja syvällisen tiedon saaminen, joka oli pyrkimyksenä myös tässä tutkimuksessa (Hirsjärvi & Hurme, 1995, 38). Haastateltavia oli tässä tutkimuksessa neljä, ja jokainen haastattelu kesti vähintään tunnin. Teemahaastattelu sopii hyvin tähän tutkimukseen myös siksi, että metodille on keskeistä ihmisten tulkinnat ja asioille antamat merkitykset (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 47–48).

Hirsjärven ja Hurmeen (1995, 57–58) mukaan teemahaastattelussa on tärkeää tehdä esihaastattelu, jonka toteutin tässä tapauksessa tutulle opettajalle. Vielä parempi olisi ollut, jos haastattelun olisi pystynyt tehdä henkilölle, jolla on käsiteltävästä aiheesta enemmän kokemusta. Koin kuitenkin, että tässä tapauksessa esihaastattelu oli onnistunut, koska sain hieman tietoa haastattelun kestosta ja kysymysten laadusta.

7.4 Tutkimukseen osallistujat

Valitsin haastateltaviksi liikunnan- ja tanssinopettajia, koska ajattelin, että heillä on tietämystä ja kokemusta kehollisuudesta liikunnassa ja etenkin koululiikunnassa. Koska koin kehollisuuden ja kehotietoisuuden vielä melko uusina ja abstrakteina käsitteinä, halusin lähteä tutkimaan niitä henkilöiden avulla, joilla on kokemusta ja asiantuntemusta näistä teemoista. Olisin voinut toki haastatella myös muita kehollisuuteen perehtyneitä asiantuntijoita, joilla olisi varmasti ollut myös erilaista tietämystä ja kokemusta aiheesta. Rajasin kuitenkin tutkimukseni koskemaan liikunnan- ja tanssinopettajia, koska halusin liittää tutkimukseni koulumaailmaan ja koululiikuntaan. Lisäksi itselläni on myös kokemusta

tanssin maailmasta ja kehollisuuteen liittyvää suomalaista kirjallisuutta löytyy juuri tanssin alueelta, joten tanssinopettajien haastatteleminen tuntui luontevalta valinnalta. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkittavat ovat samasta kokemusmaailmasta, mikä toteutui tässä tutkimuksessa (Eskola & Suoranta, 2014, 66–68).

Haastateltaviksi valikoitui lopulta henkilöitä, jotka olivat kaikki opettaneet tanssia koulussa ja osa myös sen ulkopuolella. Haastateltavat pitivät tutkimusta mielenkiintoisena ja tärkeänä, mikä on hyvä asia haastateltavien motivaation ja kiinnostuksen kannalta (Hirsjärvi & Hurme, 1995, 46). Kaksi haastateltavista oli taustaltaan luokanopettajia ja alakouluikäisten tanssinopettajia, mutta toisella heistä oli kokemusta myös yläkoulussa tanssinopettajana toimimisesta. Puolestaan toiset kaksi haastateltavaa olivat taustaltaan enemmän tanssimaailmasta, ja kouluttautuneet tanssipedagogiikan puolella, sekä toimineet yläkoulun puolella tanssinopettajina, mutta opettaneet tanssia koulun ulkopuolella kaikenikäisille. Haastateltavien kokemus eri-ikäisten oppilaiden opettamisesta vaihteli siis jonkin verran, kuten myös se, kuinka paljon tutkittavat olivat opettaneet liikuntaa, ja tanssia koulussa, sekä opetetun tanssin määrä koulumaailman ulkopuolella. Tutkittavien kokemus opettajana/tanssinopettajana vuosina vaihteli, mutta kaikilla tutkittavilla oli reilun kymmenen vuoden kokemus, ja kahdella tutkittavista kahdenkymmenen vuoden kokemus alalta. Tutkittavat olivat eri puolelta Etelä-Suomea.

Tutkimukseen osallistui yhteensä neljä tutkittavaa, mikä oli hieman vähemmän, kuin alun perin olin suunnitellut. Jokainen haastattelu kesti kuitenkin pitkään (reilun tunnin), minkä vuoksi totesin materiaalia olevan riittävästi tälle tutkimukselle. Haastateltavilla oli myös melko samanlaisia vastauksia osaan kysymyksistä, joten uskon, että jo tällä tutkittavien määrällä saatiin jonkinlainen käsitys tanssiin painottuvien opettajien näkemyksistä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien määrä ja aineiston koko ei ole niin tärkeää, kuin määrällisessä tutkimuksessa: aineiston riittävä määrä on tutkimuskohtainen ja tutkijan täytyy päättää, milloin aineistoa on tarpeeksi (Eskola & Suoranta, 2014, 60–64). Toki mitä enemmän tutkittavia on, sitä kattavamman tuloksen voi saada. Tässä tutkimuksessa tärkeintä oli kuitenkin päästä haastateltavien kanssa syvälliseen keskusteluun ja saada erilaisia käsityksiä aiheesta, kuin mahdollisimman hyvä yleistettävyyys.

7.5 Tutkimuksen kulku

Etsin haastateltavia suoraan sähköpostilla, ja lähetin tutkittaville etukäteen tiedotteen (LIITE 2), jossa kerroin enemmän tutkimuksesta. En kuitenkaan lähettänyt tutkittaville etukäteen haastattelukysymyksiä, jotta tutkittaville ei tulisi tarvetta etsiä niin sanottuja

oikeita vastauksia. Kerroin kuitenkin haastattelussa käytävät teemat. Tutkittavat saivat itse ehdottaa haluamaansa haastattelupaikkaa- ja aikaa. Haastattelupaikoiksi valikoituivat koti, kahvila, koulu ja kirjaston ryhmätyöhuone. Muissa haastattelupaikoissa oli erittäin hiljainen ja hyvä haastattelu- ja äänitysympäristö, paitsi kahvilassa.

Haastattelin kaikki tutkittavat itse ilman aiempaa kokemusta haastattelun pitämisestä. Sain kuitenkin esihaastattelusta joitain vinkkejä haastattelun pitämiseen, ja keskustelin graduryhmäni ja ohjaajani kanssa haastattelutilanteesta ja siinä huomioonotettavista asioista. Haastattelussa käytin apunani haastattelurunkoa (LIITE1), johon olin listannut ylös tutkittavilta kysyttävät perustiedot, haastatteluteemat ja haastattelukysymykset jokaisesta teemasta. Haastattelun alussa kerroin tutkittaville, että tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tutkittavien kokemuksista ja näkemyksistä, eikä ns. 'oikeasta tiedosta'. Pyrkimyksenä oli myös rento ja avoin haastattelu, jossa tutkittavat saavat kertoa mieleensä tulevia asioita ja kokemuksia, vaikka ne poikkeaisivat hieman kysymyksestä. Tärkeintä oli keskustella kaikista teemoista, mutta ei välttämättä kaikista kysymyksistä. Haastattelukysymykset olivat oikeastaan apuna itselleni, jos keskustelua ei muuten synny.

Aloitin haastattelun kysymällä tutkittavilta perustietoja, kuten kokemusta opettajana ja tanssinopettajana, sekä minkä ikäisiä oppilaita he olivat opettaneet. Pyrin näin luomaan tutkittaville helpon aloituksen haastatteluun, eli vaikutelman siitä, että he osaavat vastata kysymyksiin (Hirsjärvi & Hurme, 1995, 87). Lisäksi muotoilin kysymyksenasetteluani niin, että haastateltaville ei tule kokemusta siitä, että on oikea tai väärä vastaus, eli kysyin heidän kokemuksiaan ja näkemyksiään.

Tutkimus äänitettiin varmuuden vuoksi kahdella eri laitteella, millä pyrittiin varmistamaan, että ainakin yksi äänite onnistuu. Äänityksessä käytettiin erillistä mikrofonia, jotta haastateltavien puhe saatiin tallennettua selkeästi. Haastattelujen pituus vaihteli yhdestä tunnista tuntiin ja 17 minuuttiin. Yhteensä haastatteluista kertyi litteroitavaa materiaalia melkein 5 tuntia.

7.6 Aineiston analysointi

Tässä luvussa kuvaan teemahaastatteluista saadun aineiston analysointia laadullisen ja fenomenografisen analyysin keinoin. Aineiston analysointi alkoi haastatteluiden kuuntelulla ja litteroinnilla, ja eteni merkitysyksiköiden etsimisestä niiden ryhmittelyyn ja kategorioiden luomiseen.

7.6.1 Litterointi

Haastatteluiden analysointi on yleensä tapana aloittaa litteroinnilla (Ahonen, 1994, 140). Litteroin eli puhtaaksikirjoitin haastattelut käyttäen apuna selaimessa toimivaa litti -ohjelmaa (<http://mike.fi/litti/>), jolla äänitettä pystyi hidastamaan ja nopeuttamaan sekä keskeyttämään ja kelaamaan taaksepäin helposti tietokoneen näppäimillä. Tekstiä pystyi kirjoittamaan suoraan selaimeen, ja siirtämään sitten erilliseen tiedostoon talteen.

Koska litteroitavaa aineistoa oli paljon, litteroin vain sanalliset ilmaukset. Koin hyödyttömäksi laskea esimerkiksi hiljaisia kohtia tai taukoja, mutta esimerkiksi huomattavan pitkät mietintätauot merkkasin ylös. En myöskään merkannut esimerkiksi yskimistä tai ylimääräistä äännähtelyä. En litteroinut niin tarkasti omaa puhettani, kuten väliäänähdysäni, joita pidin osoittaakseni tutkittaville, että kuuntelen ja olen kiinnostunut siitä, mitä he kertovat. Yhteensä litteroitua tekstiä syntyi 69 sivua, joista yksi haastattelu oli 16-18 sivun välillä.

Etenkin ensimmäistä kertaa tutkimusta tehdessä koin helpommaksi litteroida koko haastattelun, enkä esimerkiksi vain kohtia, jotka selkeästi vastaavat tutkimuskysymykseeni. Koko haastattelun litteroiminen on kuitenkin hyvin aikaa vievää, ja kokeneempana haastattelijana osaa luultavasti jättää pois kohtia, joilla ei ole tutkimuskysymyksen kannalta käyttöä.

7.6.2 Laadullisen aineiston analyysi

Oli huojentavaa lukea, että monet kvalitatiivisen aineiston käsittelyn alussa ovat epätoisuudessa siitä, mitä aineistolle tulisi tehdä, ja miten sitä lähtisi analysoimaan (Eskola ja Suoranta, 1998, 118–119). Myös itse jouduin pohtimaan juuri tässä tutkimuksessa syntyneelle aineistolle sopivaa analyysimenetelmää. Aineiston analysoinnin vaiheet liittyyvät usein toisiinsa (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 136). Laadullisen aineiston analyysimenetelmiä on monia, ja niitä on hyväksyttävää yhdistellä omassa analyysissa, tai muokata analyysimenetelmää omalle aineistolle sopivaksi (Eskola & Suoranta, 1998, 136–137). Yksi aineiston analyysin tärkeimmistä asioista on aineiston lukeminen moneen kertaan (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 143). Tutkimuskysymysteni perusteella ei ollut oleellista tutkia esimerkiksi tutkittavien kielen käyttöä tarkasti, vaan tutkimus keskittyi haastatteluiden sisältöön, koska oltiin kiinnostuneita tutkittavien kokemuksista ja näkemyksistä.

Laadullisen aineiston analysoinnin tarkoitus on saada selkeyttä kerättyyn hajanaiseen aineistoon (Eskola & Suoranta, 1998, 100). Analyysin vaiheet ja eteneminen voidaan

erotella aineiston kuvailuun, luokitteluun ja yhteyksien löytämiseen (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 144–145). Perinteisissä analysointimenetelmissä etsittiin samankaltaisuuksia ja yhtäläisyyksiä, mutta nykyään keskitytään myös eroihin ja aineiston monimuotoisuuteen, kuten tein myös tämän aineiston analysoinnissa. Koska käytin aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelua, aineiston analyysissa teemat auttoivat jäsentämään aineistoa. Litteroinnin jälkeen aineiston analyysi jatkuu usein aineiston järjestämisellä, kuten myös tässä tutkimuksessa, jotta sain selville kerättyyn aineistoon. (Eskola & Suoranta, 1998, 101–102, 110–111.)

Lähdin analysoimaan tekstiä periaatteessa aineistolähtöisesti, jolloin kaikki aineiston teemat tulee otettua huomioon, mutta toki unohtamatta jo asetettuja teemoja. Teemahaastattelurunko toimikin hyvänä apuvälineenä aineiston koodauksessa. Puhdas aineistolähtöisyys tuskin onkaan koskaan täysin mahdollista. (Eskola ja Suoranta, 1998, 111–112.) Voidaan käyttää termiä teemakortisto, millä tarkoitetaan aineiston analysointia haastattelu kerrallaan merkitsemällä haastattelusta teemoihin sopivat kohdat esimerkiksi numeroilla, jonka jälkeen myöhemmin jokaisesta haastattelusta merkityt samaan teemaan liittyvät tekstikohdat yhdistetään teemakortteihin. Periaatteessa kyse on aineiston pilkkomisesta osiin, jotta sitä on helpompi tulkita, joten voitaisiin puhua hyvin teemakortiston sijaan myös koodauksesta. (Eskola ja Suoranta, 1998, 112–113; Hirsjärvi & Hurme, 2008, 141.) Lähdin myös itse järjestämään aineistoa ennalta asetettujen teemojen avulla saadakseni jonkinlaisen kuvan laajasta aineistosta. Periaatteessa kyseessä on aineiston teemoittelu, vaikka teemat ovat jo valmiina, mutta toisaalta aineistosta nousee myös uusia teemoja. Teemoittelu on yleensä toimiva analysointitapa, kun kyseessä on käytännöllinen ongelma, kuten tässä tapauksessa oppilaiden kehollisuuden tukeminen koulussa. (Eskola ja Suoranta, 1998, 126–127, 129–130.)

7.6.3 Fenomenografinen aineiston analyysi

Fenomenografisessa analyysissa tavoitteena on selvittää tutkimuskohteen sisäistä rakennetta ja merkityksiä (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 169). Analyysissa keskitytään käsitysten eroihin, eikä yksilötason kuvauksiin (Huusko ja Paloniemi, 2006, 165). Kiinnostuksen kohteena on toisin sanoen merkitysten laadulliset erilaisuudet, eikä niiden määrä tai edustavuus (Niikko, 2003, 35).

Fenomenografisen analyysin tekemiselle ei ole selkeää yhtä tapaa, ja se pohjautuu kvalitatiivisille ihmistieteille ominaisiin yleisiin piirteisiin (Niikko, 2003, 32–33). Analyysissa on useita vaiheita, joissa tulkinta ja merkitysten jäljittäminen tapahtuvat samaan aikaan.

(Huusko ja Paloniemi, 2006, 166). Fenomenografisessa analyysissä merkitysyksikkönä toimii ajatuksellinen kokonaisuus, jonka tutkija tulkitsee aineistosta, eikä yksittäinen sana tai lause (Huusko ja Paloniemi, 2006, 167; Ahonen, 1994, 143). Huuskon ja Paloniemen (2006, 167–168) esimerkin mukaisesti etsin ensin aiemmin tekemäni karkean teemojen mukaisen jaottelun jälkeen aineistosta merkitysyksiköjä, ja muodostin niistä ryhmiä, ja edelleen alakategorioita. Usein tulkittu merkitys muodostuikin sellaisenaan kategoriaksi, johon tutkija liittää muita merkityksiä, joissa on yhteisiä ajatuslementtejä (Ahonen, 1994, 145). Fenomenografinen analyysi eroaa sisällönanalyysistä juuri tässä kohtaa, eli kategorioita ei muodosteta etukäteen, vaan analyysiprosessin kuluessa (Niikko, 2003, 36).

Usein fenomenografinen analyysi päättyy siihen, kun alatasen kategoriat on muodostettu (Niikko, 2003, 36). Ylemmän tason kategoriat kohottavat kuitenkin tutkimuksen tasoa, ”ne selittävät käsityksiä vielä yleisemmällä tasolla” (Ahonen, 1994, 145). Lähdinkin yhdistämään alatasen kategorioita laaja-alaisemmiksi ylemmän tason kategorioiksi eli kuvauskategorioiksi (Niikko, 2003, 36). Fenomenografisessa analyysissä muodostunut kuvauskategoriasysteemi on nähtävissä liitteissä (LIITE 3).

7.7 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksessa on pyritty noudattamaan tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvää tieteellistä käytäntöä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019), jota myös Helsingin yliopisto noudattaa.

Tutkimusta on tehty huolellisesti ja tarkasti, mikä on tärkeää etenkin tutkittavien henkilötietoja käsiteltäessä. Tutkimusta tehdessä on noudatettu erityistä tarkkuutta, jotta tutkittavien henkilökohtaiset tiedot eivät pääse julkii. Tutkimuksen jokaisessa vaiheessa on huolehdittu tutkittavien yksityisyydestä ja nimettömyydestä. Tutkittavien nimet on muutettu, ja haastattelussa ilmenneet yksityiskohdat, joista tutkittava voitaisiin tunnistaa, on jätetty pois tutkimuksesta. Tutkimusaineisto ladattiin salasanojin suojatulle tietokoneelle, jota käyttää vain tutkija. Tutkimuksen valmistuttua aineisto tullaan hävittämään. Myös äänityslaite tyhjennetään. Litterointi suoritettiin ’Litti’ -selainohjelmassa, joka ei tallenna äänitteitä tai litteroitua tekstiä.

Tutkittaville on kerrottu etukäteen tutkimuksesta ja haastattelusta. Tutkittavia on tiedotettu haastattelun äänityksestä. Tutkittavien on ollut mahdollisuus kysyä tutkimuksesta, ja kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen missä vaiheessa tahansa. Lisäksi haastateltavilla on ollut oikeus haastattelun jälkeen kieltää haastattelun käyttäminen tutkimuksessa.

Tutkittavia ja muiden tutkijoiden töitä arvostetaan. Tutkimuksen julkaisussa ei loukata tutkittavia tai muita tutkijoita. Muiden tutkijoiden töihin on tehty asianmukaiset viittaukset. Tutkittavien sanomisia ja vastauksia ei ole muutettu tai vääristelty, vaan pyritty esittämään ne, kuten tutkittava on vastannut. Tutkimuksen tulokset on esitetty rehellisesti, ja tutkimuksen tuloksien raportoinnista ei ole jätetty mitään sellaista pois, mikä voisi väärentää tutkimustuloksia.

Tutkimusta varten on haettu kirjallista tutkimuslupaa, joka on vastaanotettu hyväksytysti ennen haastatteluiden toteuttamista. Tutkimuslupahakemuksessa on esitetty tutkittaville lähetetty tiedote, tutkimuksen tarkoitus ja tutkimukseen liittyvä eettinen pohdinta.

8 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa esittelen fenomenografisen analyysin avulla saatuja tutkimustuloksia opettajien haastatteluista. Liitteissä on esitetty aineiston analyysin avulla muodostettu kuvauskategoriasysteemi, johon tutkimustulokset perustuvat (LIITE 3). Vastaan jokaiseen tutkimuskysymykseen erikseen omassa alaluvussa. Aloitan tutkimustulosten esittelyn vastaamalla ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli kuvailen millä tavoin opettajat ymmärtävät ja kokevat käsitteet kehoallisuus ja kehotietoisuus, ja käsittelen opettajien kokemuksia kehoallisuuden näkymisestä koululiikunnassa. Sen jälkeen vastaan toisessa luvussa kysymykseen opettajien kokemista vaikutusmahdollisuuksista ja valmiuksista tukea oppilaiden myönteistä kehonkuvaa. Kolmannessa luvussa kuvailen opettajien kokemuksia oppilaan myönteisen kehonkuvan ja kehoallisuuden tukemisesta, sekä opettajien esiintuomia keinoja niiden tukemiseksi. Neljännessä luvussa avaan opettajien näkemyksiä kehoallisuuden ja oppimisen yhteydestä, ja lopuksi esitän lyhyesti haastatteluissa esiintyneitä muita kiinnostavia tuloksia, ja teen yhteenvedon kaikista saaduista tuloksista.

8.1 Opettajien käsitykset ja kokemukset kehoallisuudesta koululiikunnassa

Tässä luvussa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, eli siihen, millä tavalla opettajat ymmärtävät ja kokevat käsitteet kehoallisuus ja kehotietoisuus sekä millä tavalla kehoallisuus näkyy koululiikunnassa opettajien näkemysten mukaan.

Haastatteluaineiston analyysi paljasti, että kehoallisuus ja kehotietoisuus termit menevät haastateltavilla päällekkäin. Toisin sanoen osa haastateltavista ajattelee, että kehotietoisuus sisältää asioita, joita toiset mieltävät puolestaan kehoallisuuteen. Tämä on kuitenkin luonnollista, koska kehoallisuus ja kehotietoisuus ovatkin käsitteinä hyvin lähellä toisiaan. Ne mielletään joko erillisiksi käsitteiksi, tai samaa tarkoittavaksi. Kun kehotietoisuus ja kehoallisuus nähdään erillisinä käsitteinä, kehotietoisuuden ajatellaan olevan kehoallisuuden yksi ulottuvuuksista eli kehoallisuus on laajempi käsite kuin kehotietoisuus. Kehotietoisuuden ajatellaan auttavan oman kehoallisuuden löytämisessä.

Haastatteluissa tuli myös esille käsitys siitä, että kehoallisuus ja kehotietoisuus tarkoittavat samaa asiaa, eli ei tarvittaisi kahta erillistä käsitettä. Myös Parviainen (2006, 70) pitää kehotietoisuuden käsitettä turhana, koska kehon käsitteeseen sisältyy tietoisuus.

”et ku sä puhut kehoollisuudesta ni mulle se on sama ku kehotietoisuus et ollaan tietoisia siitä” (H4)

Tämä yllä oleva lainaus opettajan vastauksesta kuvaa myös hyvin sitä, kuinka haastava kehoollisuudesta voi olla puhua, koska käytettävät termit eivät ole yleisesti vakiintuneita puheeseemme, ja niillä voidaan ymmärtää eri asioita.

8.1.1 Käsitteet kehoollisuudesta

Haastateltavien vastauksia analysoimalla fenomenografisen analyysin avulla muodostui seitsemän yläkategoriaa liittyen kehoollisuuden käsitteeseen: (1) kehoollisuus -termin vaikeus ja määrittelyn ongelmat, (2) ihmisten suhtautuminen kehoollisuuteen, (3) ajatus ihmisestä kokonaisuutena, keho ja mieli yhdessä, (4) kaiken ihmisen toiminnan näkeminen kehoollisena ja kehoollisuuden jatkuva läsnäolo, (5) kehoollisuus oppimisena, kehon käyttönä ja kehoollisena liikkumisena, (6) toisen ja oman kehon kunnioittaminen ja (7) tietoisuus ja käsitys omasta kehosta. Avaan seuraavaksi näitä kaikkia kuvauskategorioita tarkemmin.

Opettajien haastatteluissa tuli ilmi kehoollisuus-käsitteen määrittelyn vaikeus (1), kehoollisuutta pidetään epämääräisenä terminä ja se voi tarkoittaa eri asiaa riippuen ihmisestä. Käsitteen tekee vaikeaksi etenkin se, että länsimaaisessa kielessä ei ole tarpeeksi sanoja puhua kehoollisuudesta. Myös tutkijoiden mukaan kehoollisuuteen liittyvät termit voivat olla hämäriä (Klemola, 2004, 91). Tämä voisi johtua esimerkiksi siitä, että länsimaissa mieltä on korostettu pitkään kehoollisuuden sijaan, mitä käsittelin tutkimukseni teoriaosuudessa (Anttila, 2006, 69; Sarpavaara, 2004, 41–42). Myös ammatillisessa koulutuksessa ja yliopistossa opiskelevilla todettiin vaikeuksia kehoollisten kokemusten sanallistamisessa, mikä johtuu joko siitä, että kehoolliseen hiljaiseen tietoon ei ole tullut kiinnitettyä huomiota, tai kehoolliseen ilmaisuun ei ole sanastoa (Kujala & Marttila, 2018, 92).

Haastateltavat kuvailivat muiden ihmisten näkemyksiä ja suhtautumista kehoollisuus-käsitteeseen (2). Osalla opettajista saattaa olla hyvin jyrkkä vastakkainen asenne kehoollisuutta ja sen opettamista kohtaan. Joillain opettajilla ja vanhemmillä voi olla epäilevä suhtautuminen kehoollisuus -termiin tietämättömyyden takia. Kehoolisuus saatetaan liittää myös esimerkiksi ”ihmeellisiin taiteellisiin juttuihin”, ulkonäköön ja suorittamiseen tai uskonnon harjoittamiseen.

”se on et se on kyl haastava termi ja voi osalle aiheuttaa semmosii niinku et mitä ihmettä siel tapahtuu” (H2)

Osa tai jopa suurin osa opettajista näyttää kuitenkin suhtautuvan myönteisesti kehollisuuteen. Näyttäisi myös siltä, että suhtautuminen voisi olla muuttumassa parempaan suuntaan. Vaikka opettajat suhtautuisivat myönteisesti kehollisuuteen, kehollisuuteen liittyvien asioiden opettaminen voidaan kuitenkin kokea haasteelliseksi.

Uskon, että hyvin jyrkät vastakkaiset ja epäilevät asenteet olisivat helposti muutettavissa tiedottamalla paremmin kehollisuudesta, eli kertomalla, mitä sillä tarkoitetaan. Suhtautuminen näyttäisikin olevan muuttumassa myönteisemmäksi, mihin vaikuttaa varmasti tietämyksen lisääntyminen kehollisuudesta, ja sen lisääminen opetussuunnitelmaan (2014).

Myös oppilaiden asenteissa voidaan huomata kehollisuus termin vieraus, ja kehollisuuden yhdistäminen johonkin outoon ja arveluttavaan, ehkä noloon asiaan:

”se voi jolleki aiheuttaa sen et he ei tee mitään, jos mä puhun jostain kehollisuudesta et sit mä vaan sanon et meil on nyt tällai tauko-jumppa” (H2)

Opettajien vastauksissa nousi esille ajatus ihmisestä kokonaisuutena tai kokonaisena, mihin liittyi myös käsitys kehon ja mielen yhdistämisestä (3). Kehoa ja mieltä ei voida erottaa, kun ihminen ajatellaan kokonaisuutena. Ihmisen ajattelu ja tunteet tai tuntemukset ovat kaikki yhteydessä toisiinsa. Myös Mehlingin ym. (2011) tutkimuksessa haastateltavat kokivat, että keho ja mieli eivät ole erillisiä, vaan yhdistyneitä ja vuorovaikutuksessa keskenään. Tämä näkemys ihmisestä kokonaisuutena liittyy vahvasti fenomenologiseen ajatteluun (Anttila, 2006, 69; Turner, 1996, 18), mikä oli myös tämän tutkimuksen yksi lähestymistavoista kehollisuuteen.

Myös tähän keho–mieli ajatteluun liittyen nousi esille länsimaisen kulttuurin vaikutus. Länsimaisessa kulttuurissa ja kielessä kehon ja mielen ajatellaan toimivan erikseen.

”aina on niinku jaoteltu et mieli ja ruumis ja sielu ja se ja tavallaa tää on niinku hyvin tämmöst pirstaleista tää tää ajattelutapa” (H1)

Opettajien vastausten perusteella ajattelutavat voisivat kuitenkin olla muuttumassa, eli ollaan siirtymässä hiljalleen ajatteluun ihmisestä kokonaisuutena. Tämä olisi holistisen ihmiskäsityksen ja kehollisen oppimisen kannalta positiivinen kehityssuunta.

Kaikki ihmisen toiminta (liikkuminen, tekeminen, ajattelu ja hengitys) nähtiin opettajien vastauksissa kehollisena (4). Myös se paikka tai tila missä ihminen on, yhdistettiin kehollisuuteen. Kehollisuus nähtiin olevan jatkuvasti läsnä.

”periaattees niinku kaikki mitä vaan ihminen tekee vaik se syö aamu-puuroa aamulla ni seki on niinku kehollista” (H1)

Kehollisuuden käsite yhdistettiin myös oppimiseen tekemällä ja liikkumalla, sekä kehon yhteyksiin, keholliseen liikkumiseen ja kehon käyttöön (5). Eli näissä vastauksissa korostui kehollisuuden ja liikkeen yhteys toisiinsa.

Kehollisuus nähtiin toisen ja oman kehon kunnioittamisena (6), mihin liittyi oman ja toisen kehon rajojen tunnistaminen ja ymmärrys siitä, ettei toiseen voi koskea, miten tahansa, tai toisen kehoa ei voi kommentoida.

Viimeisenä kuvauskategoriana kehollisuuden käsitteeseen liittyen on tietoisuus ja käsitys omasta kehosta (7). Tietoisuudella omasta kehosta viitattiin erityisesti sisäiseen tietoisuuteen omasta kehosta eli tietoiseen kehossa olemiseen ja ymmärrykseen siitä, miten kehoa voi liikuttaa ja käyttää. Opettajien vastauksissa nousi esille myös kehon anatomiaan liittyvä tietämys, eli ymmärrys siitä, mistä keho koostuu ja mihin se ulottuu. Kehollisuuden käsitteeseen liitettiin itsetuntemus, itseluottamus, itsetietoisuus ja kehotietoisuus sekä kehonkuva.

8.1.2 Käsitteet kehotietoisuudesta

Kehotietoisuus käsitteenä -teemasta muodostui aineiston analyysin kautta neljä kuvauskategoriaa: (1) käsitteen määrittelyn vaikeus, (2) kehon anatomiaan liittyvä tieto, (3) kehon kuuntelu ja huomiointi, ja (4) tunteiden tunnistaminen ja niiden aikaansaaminen.

Myös kehotietoisuuden käsite koettiin haastavaksi määrittellä (1). Termin haastavuus tuli ilmi myös kirjallisuudessa (Klemola, 2013, 35). Opettajat lähtivät määrittelemään kehotietoisuutta vertaamalla sitä kehollisuuden käsitteeseen. Kehotietoisuuden ajateltiin viittavan enemmän kehon anatomiaan liittyvään tietoon verrattuna kehollisuuteen (2):

”se on ehkä enemmän sitä myös anatomista tietoo ja et mistä se keho niinku oikeesti koostuu ja mitä siellä on miten nivelet toimii, miten lihakset toimii” (H3)

Aiemmassa tutkimuksessa kehotietoisuudesta keskityttiin enemmän kehon sisäisten tunteiden tarkasteluun kehon anatomiaan liittyvän tietämyksen sijaan, mutta joitakin mainintoja oli myös toiminnalliseen anatomiaan ja kehon koostumukseen liittyen (Kalaja, 2007, 121; Juntunen ym, 2010, 63). Mielestäni on tärkeää, että oppilaat oppivat kehon tunteiden havainnoin lisäksi myös tunnistamaan kehon osia ja anatomiaa, tällöin on helpompi myös nimetä, että missä kehon osassa jokin liike esimerkiksi tuntui.

Kehotietoisuuden ajateltiin olevan myös kehon kuuntelua ja huomiointia (3), eli huomion kiinnittämistä kehoon ja ajattelemista kehon kautta sekä oman kehon kuuntelua. Tähän liittyi myös oman kehon tunteiden tunnistaminen (4):

”tunnistan tunteita mun kehossa, et jos mä oon vihanen ni mä huomaan et mul tuntuu tietyl taval mun vartalossa tai jos mä oon jännittynyt ni mä huomaan et mul tapahtuu jotai fyysistä” (H2)

Kehon tunteiden tunnistamisen lisäksi kehotietoisuuteen liitettiin myös tietämys siitä, mitä voi tehdä keholla rauhoittuakseen ja tietyn tunteen aikaansaamiseksi. Eli kehotietoisuus voi auttaa tunteiden käsittelemisessä. Myös Kalajan (2007, 123) tutkimuksessa kehontuntemuksen oppimisprosessi herätti tunteita, jonka perusteella voidaan nähdä mahdollisuuksia, että kehontuntemuksen opetus auttaa tunteiden tunnistamisessa ja ilmaisemisessa. Kehotietoisuus nähdään tärkeänä tekijänä omien tunteiden tiedostamisessa (Linden, 1994, 17; Siljamäki ym., 2016, 41, 44).

Kehollisuuden käsitteeseen verrattuna keskustelua kehotietoisuudesta syntyi huomattavasti vähemmän luultavasti juuri sen takia, että kehotietoisuus on vahvasti yhteydessä kehollisuuteen ja kehollisuutta käsitteenä käsiteltiin ensin. Lisäksi kehollisuutta voidaan pitää käsitteenä laajempänä, kuten myös opettajat totesivat. Jos vertaamme kehotietoisuuteen liitettyjä teemoja kehollisuudessa esiin tulleisiin teemoihin, voidaan huomata yhtymäkohtia. Sekä kehollisuuden käsitteeseen, että kehotietoisuuteen liitettiin kehon anatomiaan liittyvä tieto ja kehon sisäinen tieto.

8.1.3 Opettajien kokemus kehollisuudesta koululiikunnassa

Kehollisuus ja kehotietoisuus -käsitteiden lisäksi ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä halusin selvittää, miten opettajat kokevat, että kehollisuus näkyy koululiikunnassa. Kysymys tuotti hyvin monipuolisia vastauksia, ja haastateltavat painottivat erilaisia asioita.

Tästä teemasta muodostui yhteensä kymmenen kuvauskategoriaa: (1) opettajan toiminnan vaikutus kehollisuuteen, (2) paljon liikkuvat ja liika vakavuus liikuntaa kohtaan, (3) vähän liikkuvat, kömpelyys ja heikko kehotietoisuus, (4) rohkeat ja itseensä luottavat oppilaat, ja vetäytyvät oppilaat, (5) koskettaminen ja rajat, (6) vertailu ja kommentointi, (7) erilaisuuden hyväksyminen, (8) vaivaannuttavat tilanteet, (9) kehon asennot ja kehollinen informaatio, ja (10) kehollisuus läsnä kaikkialla.

Opettajalla nähtiin olevan suuri vaikutus siihen, kuinka paljon kehollisuus näkyy liikunta-tunneilla (1). Opettajan tapa opettaa liikuntaa ja opettajan luomat harjoitukset vaikuttavat siihen, kuinka paljon kehollisuus näkyy tunneilla, esimerkiksi verrattuna opettajalähtöisiä tai improvisaatiopohjaisia tehtäviä keskenään. Opettaja vaikuttaa siihen, onko tunnilla aikaa kehon kuuntelulle, rentoutumiselle ja senhetkiselä tilanteelle. Kehollisuuteen ei kuitenkaan välttämättä konkreettisesti puututa päivittäin liikunnanopetuksessa. Opetta-jan asenteilla ja lähtökohdilla kehollisuudesta nähtiin olevan merkitystä:

”opettajan se lähtökohta, jos sil opettajal ei oo minkäännäköst aja-tusta siit kehollisuudesta tai siit et se olis millää tavalla tärkeää ni se voi olla et se (kehollisuus) ei kauheesti siel näy” (H1)

Myös aiempi tutkimus painottaa opettajan merkitystä kehollisuuden esiintuomisessa, esi-merkiksi pinttyneet dualistiset ajattelutavat vaikuttavat opettajan pedagogisiin ratkaisui-hin, jolloin kehollisuus voi jäädä opetuksessa vähemmälle (Siljamäki ym., 2016, 41). Opettaja on se, joka luo tilaa kehollisuudelle (Parviainen & Aromaa, 2017).

Opettajien vastauksissa nousi esiin kaksi erilaista oppilasryhmää: paljon liikkuvat (2) ja vähän liikkuvat (3). Molempiin ryhmiin liitettiin omat huolensa kehollisuuden näkökul-masta. Paljon liikkuvat (ja erityisesti tytöt) nähtiin liikkuvan jopa liikaa, ja liikunnan nähtiin menevän heillä liian vakavaksi:

*”ne katto et kuin mont kalorii on kulunu ku me leikittii siel metsäs”
(H1)*

Kaloreiden laskeminen ala- tai yläkouluikäisenä on huolestuttavaa, ja voi kertoa nuorten ja lasten kokemista ulkonäköpaineista ja vääristyneestä kehonkuvasta. Oppilaille tulisi-kin opettaa kriittistä suhtautumista vallitseviin ulkonäköihanteisiin, ja keskittyä koululii-kunnassa enemmän kehontuntemukseen kuin mittaamiseen (Kujala, Hakala & Asanti, 2012, 179–180).

Vähäinen liikunta nähtiin puolestaan olevan yhteydessä kömpelyyteen, ja liikunnan tun-tumiseen hankalalta, mikä voi vaikuttaa liikunnasta pitämiseen ja liikunnan määrään. Tästä näkökulmasta katsottuna kehotietoisuuden kehittäminen oppilailla on tärkeää, jotta lapset voivat nauttia liikunnasta ja täten myös liikunnan määrää saataisiin lisättyä.

Yleisesti opettajien vastauksien mukaan monilla lapsilla on heikko kehotietous, esimer-kiksi pienet oppilaat eivät välttämättä tiedä kehonosien nimiä tai oman kehon rajoja eli

sitä mihin keho päättyy. Oppilailla saattaa olla myös huono silmän ja liikkeen koordinaatio, jolloin he eivät esimerkiksi osaa pysäyttää liikettä esteen tullessa eteen. Huono kehontuntemus voi olla yhteydessä liikunnan vähentymiseen, koska tutkimusten mukaan myönteinen kehonkuva on yhteydessä suurempaan liikunta-aktiivisuuteen (Ojala ym., 2016), ja kehontuntemuksen kehittäminen voi vaikuttaa puolestaan kehonkuvaan positiivisesti (Kalaja, 2007; Siljamäki ym., 2016, 41, 44). Opettajien vastauksien perusteella oppilaiden kehotietoisuuden vahvistamiselle on siis tarvetta.

Opettajat puhuivat myös rohkeista ja itseensä luottavista oppilaista sekä vetäytyvistä oppilaista (4). Esimerkiksi esiintymistilanteet ovat sellaisia, mitkä jakavat oppilaita: osa oppilaista esiintyy rohkeasti, ja osa puolestaan välttää esiintymistä. Myös uudet ja vieraat harjoitukset, kuten improvisaatioharjoitukset, saa jotkut oppilaat vetäytymään, vaikka oppilaat olisivat hyviä liikkumaan. Toisaalta on myös oppilaita, jotka luottavat tekemiinsä, vaikka eivät olisi kovin taitavia.

Oppilaiden tarve koskea toisia ja toisen luvaton koskettaminen nousivat paljon esille koulu liikunnan ja kehollisuuden yhteydessä (5). Tunneilla tapahtuu esimerkiksi toisten tönnistämistä, läpsimistä ja muuta koskettamista, mikä ei kunnioita toisen oppilaan rajoja. Oppilaiden on vaikea ymmärtää milloin toista saa koskea, ja miten toista voi koskea näetisti. Yksi opettaja myös epäili, että toisten koskettamisen taustalla voi olla epävarmuutta omasta osaamisesta liikuntatunneilla:

”se lapsen se kokemus et ku mä en osaa tai mä en ihan tiedä mitä täs tehään tai onks tää jotenki hassun näköstä ni sit se purkautuu sillä et mä nyt sit sörkin näit muita ketä täs on. Et siihen liittyy semmosta epävarmuutta” (H2)

Opettajat ovat havainneet liikuntatunneilla myös jonkin verran oppilaiden kommentointia toisista oppilaista ja oppilaiden välistä vertailua (6). Kommentointi kohdistuu toisten oppilaiden taitoihin ja ulkonäköön. Opettajien mukaan kommentointia on kuitenkin melko vähän, ja voi olla, että oppilaat kommentoivat enemmän silloin, kun opettaja ei ole kuulemassa. Positiivista on, että oppilaiden välistä kommentointia oli vähän, koska aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että ilkeät kommentit vaikuttavat negatiivisesti kehonkuvaan (Pönni, 2015). Tässä aineistossa poikien välistä vertailua todettiin tyttöjä enemmän:

”pojilla jonku verran et he vertailee vatsalihaksiaan tai keskustelee siitä kuka jaksaa punnertaa minkäki verran ja ei jaksu” (H2)

Toisaalta oppilasryhmien koettiin myös hyväksyvän erilaisuus (7). Yhdellä opettajalla oli kokemus siitä, että oppilaat ovat hyväksyneet sen, että toisilla on erilaiset kehot, eivätkä koe tarvetta kommentoida toisten kehoja. Erilaisuuden hyväksyminen on myös muuttunut ajassa parempaan suuntaan. Uskon, että tähän on vaikuttanut se, että nykyään siihen kiinnitetään paljon enemmän huomiota kuin aikaisemmin.

Yksittäisenä oppilaita vaivaannuttavana tilanteena liikunnassa mainittiin uintitunnit (8), mikä on noussut esille myös aiemmissa tutkimuksissa ahdistavana liikuntamuotona, jossa ollaan katseiden kohteena (Kujala & Marttila, 2018; Pönni, 2015). Uintituntien epämiellyttävyyttä liittyy luultavasti siihen, että voi kokea epävarmuutta omasta kehosta muiden katseiden alaisena. Opettajien havaintojen mukaan epävarmuus voi näkyä myös kehon asennoissa (9), ja oppilailla on tietynlaisia asentoja, joissa he esimerkiksi odottavat. Oppilaiden liikkuesssa ja suoritusten välillä opettaja saa kehollista tietoa oppilaista.

Kehollisuuden voidaan ajatella olevan myös koko ajan läsnä (10), mikä tuli esille jo kehollisuus -käsitteen yhteydessä. Tällöin ei periaatteessa voida ajatella, että millaisissa tilanteissa kehollisuus näkyy tai korostuu koululiikunnassa, koska kehollisuus on koko ajan läsnä kaikkialla ja ihan kaikessa. Toisaalta voidaan myös ajatella, että kehollisuus korostuu jossain tilanteissa ja liikuntamuodoissa, kuten tanssissa.

8.2 Opettajien kokemus omista vaikutusmahdollisuuksista ja valmiuksista tukea oppilaiden myönteistä kokemusta omasta kehosta ja kehotietoisuutta

Tässä luvussa vastaan toiseen tutkimuskysymykseen, eli mitkä ovat opettajien vaikutusmahdollisuudet ja valmiudet tukea oppilaiden kehotietoisuutta ja myönteistä kokemusta omasta kehosta koululiikunnassa. Tulokset keskittyvät sekä opettajien omiin valmiuksiin että opettajien valmiuksiin yleisellä tasolla.

Opettajien kokemuksiin ja vaikutusmahdollisuuksiin liittyen muodostui kuusi kuvauskategoriaa: (1) myönteinen kokemus omista valmiuksista, (2) omien valmiuksien taustatekijät, (3) opettajan ajattelun ja kokemuksen merkitys, (4) opettajan oman kehotietoisuuden kehittäminen, (5) koulutuksen merkitys, ja (6) opettaja mallina oppilaille.

Opettajat kokivat omat valmiutensa ja mahdollisuutensa tukea oppilaiden kehollisuutta hyväksi, vaikka koettiin myös, että aina voisi tehdä enemmän (1). Opettajien omien valmiuksien taustalla tärkeinä koettiin koulutus, kokemus, asiantuntijayhteisöön kuuluminen ja hyvä oma kehotietoisuus (2):

”mun mielestä mun pitää olla tietonen siitä, miten se keho toimii, koska jos mä en oo siitä tietonen ja mä en pysty opettaa sitä ni sit tietyllä se vesittää koko pohjan tältä niinku kehollisuudelta” (H3)

Opettajilta kysyttiin myös, mitä opettaja ylipäänsä tarvitsee pystyäkseen opettamaan kehotietoisuutta ja tukemaan myönteistä kehonkuvaa. Opettajien näkemyksen mukaan pitkällä opettajakokemuksella ei välttämättä ole suoraa yhteyttä siihen, että osaisi opettaa kehollisuuteen liittyviä asioita, vaan kyse on enemmänkin ihmisen ajattelusta ja kiinnostuksesta asiaan (3):

”se on kaikki nii henkilöst ja persoonast kii, et voihan sitä olla niinku opettanu vaik 50 vuotta liikuntaa ja silti ei oo niinku mitään hajuakaan mistään kehollisuudesta” (H1)

”joku voi tulla nuorena opettajana ja on heti valmiudet niinku tavallaan ajatella sitä kautta” (H1)

Opettajalla täytyisi kuitenkin olla omakohtaista kokemusta kehollisuudesta, mihin liittyy opettajan oman kehotietoisuuden kehittäminen (4). Opettajien näkemyksen mukaan opettajan tulee tuntea oma keho, jotta voi opettaa oppilaille kehotietoisuutta:

”jos mietitää niinku sitä niinku kehollisuutta ni et sä pysty millää tavalla sitä välittämään muille jollet sä ensiks oo jotenki ite kokenu oman kehon kautta et mitä se tarkoittaa ja millasii asioit siihen liittyy” (H1)

Lisäksi opettajan tulee hyväksyä ensin itsensä, jotta voi auttaa oppilaita hyväksymään itsensä:

”se että uskaltaa olla kuka sä oot ni se auttaa tosi paljon myös niitä oppilaita uskaltamaan olemaan ketä ne on” (H3)

Myös aiempi kirjallisuus ja tutkimus pitää opettajan suhdetta omaan kehollisuuteen tärkeänä, koska se vaikuttaa opettajan suhtautumiseen oppilaiden kehollisuuteen sekä sen arvostamiseen. Kun opettajalle on esimerkiksi luontevaa kehollinen ilmaisu, hän myös todennäköisemmin opettaa oppilaille kehoillista ilmaisua. (Anttila, 2006, 73; Siljamäki ym., 2016, 44–45.) Kun opettaja tunnistaa oman kehon viestejä ja tunteuksia, hänen on helpompaa ymmärtää oppilaiden kehoillisia tunteuksia koululiikunnassa (Parviainen, 2016). Opettajan kehotietoisuus vaikuttaa opetukseen myös laajemmin, koska opettaja välittää kehoillisia viestejä omien asentojen, eleiden ja olemuksen kautta, ja opettajan on

hyvä olla tietoinen niistä (Juntunen ym., 2010, 69). Jos mietitään mitä tahansa opetettavaa asiaa, niin opettaminen on helpompaa silloin, kun itsellä on tietämystä ja kokemusta aiheesta, eikä kehotietoisuus ole tässä poikkeus. Kehotietoisuuden opettelu eroaa kuitenkin esimerkiksi jakolaskun oppimisesta, kehotietoisuuden kehittäminen on pitkä prosessi, ja se tapahtuu syvällä ihmisessä eri tavalla kuin on yleensä totuttu opettelemaan asioita.

Opettajien vastauksista käykin ilmi, että oman kehotietoisuuden kehittäminen ei ole helppoa. Jos kehotietoisuuden kehittäminen on haastavaa itselle, voidaan vain miettiä, kuinka haastavaa se on myös oppilaille.

Opettajat kokevat tärkeäksi kehollisuuteen liittyvän koulutuksen ja ilmaisevat huolen sen vähyydestä opettajankoulutuksessa (5). Koulutusta kehollisuudesta tulisi saada osaksi opettajankoulutusta, ja ylipäätään asiasta tarvitaan koulutusta. Myös esimerkiksi Siljamäki ym. (2016) kirjoittavat artikkelissaan kehollisuuden huomioimisen tärkeydestä opettajien koulutuksessa uusimman Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) myötä. Jos kehollisuuteen liittyvää koulutusta ei ole opettajien koulutuksessa, oman kehotietoisuuden kehittäminen jää opettajan omalle vastuulle, kuten myös kehollisuuden ymmärtäminen käsitteenä. Opettajalla ei tällöin välttämättä ole valmiuksia oman kehotietoisuuden kehittämiseen, saati oppilaiden kehollisuuden tukemiseen. Haastatteluiden mukaan osa opettajista kaipaa myös tieteellistä näyttöä kehollisten harjoitteiden hyödyistä. Koulutuksessa tulisikin avata kehollisuuden ja kehotietoisuuden hyötyjä niin liikkumisen kuin oppimisen näkökulmasta.

Opettaja toimii myös mallina oppilaille (6), ja etenkin opettajan asenteella liikuntaa kohtaan on merkitystä. Myös opettajan pukeutumisella saattaa olla vähän merkitystä, mutta opettajat eivät olleet kiinnittäneet asiaan huomiota. Tärkeänä pidettiin sitä, että opettaja uskaltaa epäonnistua oppilaiden edessä.

8.3 Opettajien keinot tukea oppilaiden kehollisuutta ja kehonkuvaa

Tässä luvussa vastaan kolmanteen tutkimuskysymykseen eli siihen, millaisia keinoja opettajilla on tukea oppilaan kehollisuutta ja myönteisen kehonkuvan muodostumista koululiikunnassa. Keskeisistä tuloksista oppilaiden kehollisuuden tukemiseksi on koottu myös taulukko (ks. s. 67, taulukko 1). Lisäksi käsittelen ensin opettajien näkemyksiä siitä, voiko liikunta ylipäätään auttaa oppilaita hyväksymään oma keho.

8.3.1 Liikunnan ja koululiikunnan vaikutus kehonkuvaan

Opettajat uskovat, että koululiikunta voi auttaa myönteisen kehonkuvan muodostumisessa, mutta toisaalta pahimmassa tapauksessa koululiikunta voi vaikuttaa myös negatiivisesti kehonkuvaan:

” en mä koe, että mä tällä alalla oisin, jos mä en usko, että mä pysytysin vaikuttaa nimenomaan positiivisesti ihmisiin” (H3)

” se voi pahimmas tapaukses se voi olla niinku ihan tavallaan horror” (H1)

Myös aiemmissa tutkimuksissa on havaittu liikunnan positiivinen yhteys myönteiseen kehonkuvaan (Campbell & Hausenblas, 2009; Finne ym., 2011; Homan & Tylka, 2014; Huang ym., 2007; Lindwall & Lindgren, 2005; Ojala ym., 2016). Liikunta sinänsä näyttäisi siis vaikuttavan positiivisesti, vaikka sen vaikutuskeinoista tarvittaisiin vielä lisää tutkimusta. Koululiikunta on kuitenkin asia erikseen, ja se on aiheuttanut myös ikäviä kokemuksia, jotka ovat vaikuttaneet negatiivisesti kehonkuvaan (Pönni, 2015). Koululiikunta on kuitenkin muuttunut paljon, ja nykyään esimerkiksi aiemmin huonoja kokemuksia tuottaneet kapteenijaot ovat jääneet historiaan, ainakin toivottavasti. Tästä huolimatta opettajien mukaan koululiikunta voi olla joillekin oppilaille epämieluisaa. Tämän vuoksi on erittäin tärkeää tutkia opettajien keinoja luoda koululiikunnasta myönteistä kehonkuvaa ja onnistumisen kokemuksia tukevaa.

Myös tanssin vaikutus oman kehon hyväksymiseen nähtiin ristiriitaisena. Toisaalta tanssi nähdään matkana itsetuntemukseen, mutta toisaalta tanssilajit luovat omia ulkonäköpaineita.

8.3.2 Kehonkuvan tukeminen

Opettajien vastauksista oppilaiden kehonkuvan tukemiseksi muodostui 10 kuvauskategoriaa: (1) oppilaiden kehuminen ja ylöspäin nostaminen, (2) turvallinen oppimisympäristö, (3) oppilaille nähdynsi tulemisen kokemus, (4) palautteen kohdistaminen oikein, (5) oppilaiden antama positiivinen palaute, (6) ryhmiin jakaminen, (7) harjoitusten suunnittelu ja onnistumisen kokemukset, (8) kosketusharjoitukset ja oppilaiden omien rajojen huomiointi, (9) improvisaatio ja rentoutumisharjoitukset, (10) keskusteleminen kehonkuvasta, ja (11) esiintymistilanteiden harjoittelemisen katsottavan ja katsojan roolissa.

Opettajien vastauksissa nousi tärkeäksi oppilaiden kehuminen ja rohkaiseminen mahdollisimman usein, aina kun siihen on vähänkin aihetta (1). Kehut voi kohdistaa koko ryhmälle tai yksittäiselle oppilaalle. Lisäksi oppilaille tulisi opettaa tietynlaista armollisuuden ajatusta itseä kohtaan, ja muistuttaa oppilaita siitä, että kaikki ovat hyviä juuri sellaisena kuin on:

”yks tärkein asia mitä on ni myös kehua niitä oppilaita että mä tykkään sanoa mun oppilaille että te ootte kaikki ihania just tommosena ku te ootte että teidän ei tarvi millään lailla muuttua” (H3)

Myös opetussuunnitelman (2014, 150) mukaan rakentava ja kannustava palaute tukee oppilaan myönteistä käsitystä itsestä liikkujana. Lisäksi teoriaosuudessa nousi jo aiemmin esille muiden antaman palautteen merkitys minäkäsitykselle, itsetunnon ja kehonkuvalle: myönteinen palaute on yhteydessä positiiviseen käsitykseen omasta kehosta, ja päinvastoin kielteinen palaute vaikuttaa negatiivisesti kehonkuvaan (Aho, 1997, 24; 2005, 32; Burns, 1982, 31; Koivisto, 2007; Light & Kentel, 2015; Niemi, 2013, 15–16; Pönni, 2015).

Kehonkuvan tukemisen nähtiin lähtevän liikkeelle turvallisen oppimisympäristön luomisesta (2). Myös aiemmassa tutkimuksessa ja kirjallisuudessa turvallinen oppimisympäristö on nähty tärkeänä etenkin lapsen itsetunnon kehittymisen kannalta (Aho, 1996, 48–51; 1997, 48; 2005, 49; Burns, 1982, 403; Koivisto, 2007). Turvallinen oppimisympäristö muodostuu vastausten perusteella muun muassa siitä, että toisten negatiivinen kommentointi tai koskettaminen on kiellettyä. Oppilaiden ei tule pelätä joutuvansa kiusatuksi. Opettajan tulee uskaltaa näyttää epäonnistumisensa ja keskeneräisyytensä, ja antaa myös oppilaiden epäonnistua:

”mä näytän sen, että mä mokaan et mä voin mokata” (H3)

Oppilaita voidaan opettaa kohtaamaan epäonnistumisia. Liikuntatunneilla tulisi vallita ilmapiiri, jossa epäonnistuminen on sallittua, ja oppilaiden ei tarvitse pelätä tulevansa naurunalaiseksi:

” tavallaan se ryhmä on sellanen et siel niinku uskaltaa olla oma itsensä ja uskaltaa kokeilla sellasiiki asioita mist ei oo varma onnistuuks ne heti kertaheitolla et uskaltaa tavallaan ottaa sen riskin et epäonnistuu” (H1)

Ihmisillä ja etenkin lapsilla on tarve tulla nähdyksi, ja opettajan tehtävä on luoda oppilaille näitä nähdyksi tulemisen kokemuksia (3). Vaikka oppilasryhmät olisivat isoja, kaikilla oppilailla tulisi olla kokemus siitä, että tulee nähdyksi. Oppilaille voi luoda nähdyksi tulemisen kokemuksen jo pienillä eleillä:

”se ei tarvi olla mitään muuta, ku se et mä nään et sä teet noit, mä katon sua ja sit mä vaik nyökkään et semmosii ihan pienii asioita et ne lapset tulee nähdyksi” (H1)

Haastateltavan mukaan, kun lapsi tulee nähdyksi oikealla tavalla, lapsi ei välttämättä koe tarvetta hakea huomiota jostain muualta, kuten netistä. Myös Koiviston (2007) mukaan jokaisen oppilaan henkilökohtainen huomiointi on tärkeää itsetunnon tukemisessa.

Opettajien vastauksissa nousi esille kaksi kuvauskategoriaa liittyen palautteen antamiseen. Toinen näistä kohdistui opettajan antamaan palautteeseen, ja toinen oppilaiden antamaan palautteeseen toisilleen (4,5). Opettajan antaman palautteen ei tule kohdistua oppilaiden kehoon, kuten pituuteen, laihuuteen tai lihaksikkuuteen. Oppilaiden kehoa ei tulisi kommentoida edes positiivisessa mielessä, koska ei voida tietää, miten oppilas kokee oman kehonsa:

”mä en millään lailla oikeestaan sitä heijän on he sit pitkiä tai lyhyitä tai kasvanu paljon tai vähän tai mitään niin niinku edes positiivisesti sano siitä, ku sithän se voi heille just olla sellanen” (H2)

Palaute ei tule kohdistua myöskään oppilaiden kehollisiin ominaisuuksiin, kuten venyytyteen, vaan keskitytään enemmän liikunnan tuottamiin kokemuksiin. Palaute voi kohdistua liikuntasuoritukseen, kuten onnistuneisiin hyppyihin. Aho (1996, 48-51) puolestaan korostaa, ettei palautteen tulisi kohdistua oppilaan persoonallisuuteen.

Haastatteluiden perusteella oppilaita tulee ohjata antamaan positiivista palautetta toisilleen, ei rakentavaa palautetta. Oppilaat tarvitsisivat riittävän tietotaidon ja sosiaaliset kyvyt, jotta he voisivat antaa rakentavaa palautetta niin, ettei toista satuta. Oppilaita tulisi myös ohjata pois hyvä–huono arvioinnista antamalla oppilaille tehtäväksi löytää suorituksesta tai esityksestä esimerkiksi jotain mielenkiintoista, jännittävää tai oivaltavaa.

Myös ryhmiin jakamisessa opettajat kiinnittävät huomiota omaan toimintaansa (6). Oppilaita ei tulisi ryhmitellä esimerkiksi pituuden tai sukupuolen mukaan, vaan käyttämällä neutraaleja ulkoisia asioita, kuten vaatteiden väriä. Opettajan on mahdollista luoda oppilaille onnistumisen kokemuksia jakamalla ryhmiä taitojen mukaan, niin että esimerkiksi enemmän pelanneet pelaa keskenään ja vastaavasti vähemmän pelanneet keskenään.

Tässä näen kuitenkin itse vaarana sen, että oppilaat tajuavat tilanteen ja he kokevat pettymystä siitä, että heidät on laitettu pelaamaan 'huonommissa'.

Harjoitusten suunnittelu nousi esille kehonkuvan tukemisessa ja onnistumisen kokemusten luomisessa opettajien vastauksissa (7). Suoritettavista liikkeistä tulisi luoda erilaisia versioita, jotta jokainen voi omalla tasollaan suorittaa liikkeitä eli jokainen voisi saada onnistumisen kokemuksia:

"pitää etsiä semmosia et mikä on kaikille, missä kaikki voi tavallaan onnistua" (H4)

Myös aiemmissa tutkimuksissa onnistumisen kokemuksia pidetään tärkeänä myönteisen kehonkuvan ja itsetunnon tukemisessa (Aho, 1996, 48-51; Koivisto, 2007; Pönni, 2015). Opettajien mukaan pelkästään kehojen erilaisuuden takia tarvitaan vaihtoehtoliikkeitä, koska jotkut liikkeet saattavat tuntua pahalta tai ovat mahdottomia tehdä tietyillä kehoilla. Ei tule kuitenkaan unohtaa hyvin taitavia oppilaita, vaan tulee sisällyttää myös tilanteita, jolloin he pääsevät näyttämään osaamistaan. Oppilaille tulee antaa rauha suorittaa etenkin hankalia liikkeitä niin, ettei kaikki ole katsomassa, vaan muut oppilaat tekevät sillä aikaa jotain muuta:

"kyllä mä silleen yritän mietii sen et siin ei oo sit semmost hirveet lössii kattomassa" (H2)

Tai sitten kaikki tekevät ohjattuja harjoituksia samaan aikaan, jolloin oppilaat eivät ehdi katsoa mitä muut tekevät, kun keskittyvät omaan tekemiseensä. Liikuntasuoritusten tekeminen niin, että kaikki katsovat, voivat aiheuttaa epämiellyttäviä kokemuksia (Pönni, 2015).

Opettajat antoivat esimerkkejä myös konkreettisista harjoituksista tai opetustuokioista, joilla voi tukea oppilaiden kehonkuvaa. Näitä olivat kosketusharjoitukset (8), improvisaatio ja rentoutumisharjoitukset (9), keskustelu (10) ja esiintymistilanteiden harjoittelu (11).

Haastatteluiden perusteella lapsilla on tarve tulla kosketetuksi, ja kosketusharjoitukset ovat suosittuja lasten keskuudessa. Kosketusharjoitukset voivat olla pari- tai ryhmäharjoituksia (esim. autopesu-harjoitus) tai niin, että opettaja koskee oppilaisiin. Opettajan tulee kuitenkin huomioida oppilaiden omat rajat ja olla tarkka oppilaita koskettaessa, ja antaa aina mahdollisuus oppilaille kieltäytyä kosketusharjoituksista:

"mä kyllä aina kysyn että onko ok että mä kosken suhun" (H3)

Koskettamisharjoitukset auttavat oppilaita ymmärtämään toisen ja itsen koskettamisen neutraaliksi asiaksi. Lisäksi oppilas oppii hahmottamaan omia kehon rajoja ja hyväksymään oman kehon:

”mä koen et se kehokuvaki tulee paljon helpommaks ehkä käsittää ja hyväksyä --- ni on se kosketus” (H3)

Improvisaatio- ja rentoutumisharjoitukset liittyivät opettajan vastauksissa ajatukseen siitä, että ymmärretään kehon liikettä ja sitä, mikä tuntuu kehossa hyvältä sekä opitaan rentouttamaan ja rauhoittamaan kehoa. Nämä harjoitukset auttavat ymmärtämään omaa kehoa ja tukevat sitä kautta kehonkuvaa. Harjoitukset voivat olla hyvin yksinkertaisia, kuten esimerkiksi seisomista hiljaa kädet sivuilla. Myös kehonhuoltoharjoituksilla voidaan nähdä samoja myönteisiä vaikutuksia kehonkuvaan, kun keskitytään kehollisiin tuntemuksiin (Siljamäki ym. 2016, 43). Lisäksi aiemmissa tutkimuksissa joogan on todettu vaikuttavan myönteisesti kehonkuvaan (Cox ym., 2017; Halliwell ym., 2018).

Oppilaiden kanssa voi myös keskustella kehonkuvasta koko ryhmän kanssa yhteisesti. Yhden haastateltavan mukaan lapset ja nuoret tykkäävät puhua, ja nykyään enemmän ja avoimemmin, koska kehonkuvaan liittyvät asiat ovat enemmän esillä ja niistä ollaan tietoisempia. Tärkeää on myös se, että jokainen oppilas saisi mahdollisuuden puhua ja kertoa asioita. Toisaalta oppilaita ei ehkä kannata kannustaa omien huonojen puolien esille tuontiin. Oppilailta voi myös kysyä harjoitusten jälkeen heidän tuntemuksiaan, koska kehotietoisuuden ja itseymmärryksen kautta voidaan tukea oppilaiden kehonkuvaa:

”mä kyselen aina harjoitusten jälkeen, että miltä vaikka tuntu tai koska sitte se kasvattaa mun mielestä tosi paljon myös sitä kehotietoisuutta ja sitä itseymmärrystä ja sitä kautta myös varmasti sitä myönteistä kehokuvaa, ymmärtää sitä omaa kehoa paremmin, ja niitä kokemuksia mitä siitä tulee ku liikkuu” (H3)

Myös esiintymistilanteita pystyy harjoittelemaan niin katsottavan kuin katsojan roolissa. Esimerkiksi jos tanssi aloitetaan jo pienillä oppilailla, se on helpompaa murrosikäisenä, eli toisin sanoen se on myös tottumuskysymys. Katsottavana olemisen harjoittelu voidaan aloittaa parin kanssa niin, että vain pari katsoo ja antaa positiivista palautetta. Tällöin harjoitellaan myös sitä, miten katsotaan toisen suoritusta. Hiljalleen yleisön määrää voidaan lisätä. Opettaja voi myös sanallistaa esiintymistilannetta, kuten sitä millaisia tunteita se voi herättää. Oppilaita voi myös auttaa, jos heillä on jokin väline esityksessä

mukana. Osa oppilaista tykkää esiintymisestä, mutta on myös oppilaita, joille esiintyminen on vaikeaa, eikä siihen tulisi pakottaa.

Yksi opettajista nosti esiin omien henkilökohtaisten ajatusten kirjoittamisen kehonkuvasta esimerkiksi vihkoon. Tällöin oppilaan ei tarvitse kertoa ääneen omasta kehonkuvastaan muiden kuullen, vaan hän voi pohtia sitä omassa mielessään ja kirjoittaa ajatuksensa ylös. Tällainen omien kokemusten ja ajatusten kirjoittaminen ylös on huomattu hyödylliseksi myös kehotietoisuuden oppimisprosessissa, se auttaa kokemusten käsittelyssä ja reflektoinnissa (Fortin & Girard, 2005; Kalaja, 2007).

8.3.3 Kehollisuuden ja kehotietoisuuden tukeminen

Kehotietoisuuden tai kehollisuuden tukemiseen liittyen muodostui opettajien vastauksista seitsemän kuvauskategoriaa: (1) kehon anatomia, liike, asennot ja tuntemukset sekä ympäristön havainnointi, (2) kehollisuus ajatuksena koko ajan läsnä tai erilliset tuotokset, (3) tanssi, luova tanssi ja improvisaatio, (4) mindfulness, (5) braindance, (6) samat harjoitukset eri ikäisillä, ja (7) harjoituksissa muita huomioitavia asioita.

Opettajat liittivät kehotietoisuuden tukemiseen paljon kehon anatomiaan ja liikkeeseen liittyvää tietämystä (1), eli opetellaan sitä, miten keho liikkuu ja toimii, millainen liike on turvallista keholle, ja opitaan tunnistamaan mistä kaikesta keho koostuu:

”ku opetellaan niinku oikeita tekniikoita ja vähän tulee semmost jotai niinku tietoutta et mitä lihaksii ihmises on ja mikä lihas nyt toimii ja ja niinku semmost kehotietoutta” (H1)

Lisäksi opetellaan havainnoimaan omaa kehoa, tunnistamaan kehon tuntemuksia (esim. kireitä lihaksia) ja ympäristöä, kuten tilan havainnointia. Myös Mehlingin ym. (2011) tutkimuksessa haastateltavien mukaan kehotietoisuutta harjoittavissa menetelmissä keskeinen opeteltava taito on kyky huomata aistimuksia, ajatuksia ja tunteita.

Vastausten perusteella opettajan tulisi kiinnittää huomiota oppilaiden asentoihin, kuten siihen, seisovatko oppilaat oikein. Oppilaille voi pitää niin sanottuja linjausharjoituksia, jolloin harjoitellaan kehon oikeaa linjausta (esim. nilkka, polvi ja lonkka). Nykyään teknologiaa käytetään niin paljon, että ergonomisiin työskentelyasentoihin on hyvä kiinnittää huomiota ja ohjeistaa oppilaita. Myös aiempi tutkimus painottaa epäergonomisten asentojen ja liikkeiden poistamista, sekä ryhdin parantamista kehotietoisuuden kehittämi-

sessä (Kalaja, 2007; Siljamäki ym., 2016, 42). Oppilaiden ohjaus voi olla yksilöllistä, parin kanssa tapahtuvaa harjoittelua tai koko ryhmän kanssa tapahtuvaa ohjattua tekemistä.

Kehotietoisuutta voi opettaa erillisinä tuokioina, tai sitten kehollisuuden ajatusta voi pitää koko ajan jollakin tasolla läsnä ajattelussa, jolloin se tulee ikään kuin jatkuvasti huomioitua opetuksessa (2). Erilliset kehotietoisuuteen liittyvät tuokiot voivat olla esimerkiksi taukojumppia myös muilla oppitunneilla, liikuntatunneilla liitettynä johonkin harjoitukseen, tai sopivan tilanteen tullessa eteen. Säännöllisten tuokioiden etuna pidetään sitä, että oppilaat voivat huomata oppineensa tuntemaan kehoaan paremmin. Siljamäki ym. (2016, 44) näkevät kehotietoisuuden harjoittamisen mahdollisuudet erillisissä tuokioissa: kehotietoisuusharjoituksia voi yhdistää mihin tahansa liikunnan opetukseen, liikuntatuntien lopussa voi olla rauhoittumis- ja rentoutumistuokioita tai voidaan pitää kokonaisia tunteja kehotietoisuuteen liittyen.

Erillisinä kehotietoisuutta tukevinä liikunta- tai opetusmuotoina mainittiin opettajien vastauksissa tanssi, luova tanssi, improvisaatio, mindfulness ja braindance (3-5). Tanssi ja luova tanssi sekä mindfulness on todettu myös aiemmissa tutkimuksissa ja kirjallisuudessa tukevan kehotietoisuutta (Anttila, 2009, 2006; Anttila ym., 2019, 3; Klemola, 2013, 25–26). Puolestaan aivojumpan on nähty edistävän oppimista (Hannaford & Salminen, 2001). Tanssikoreografioiden sijaan kehollisuutta tukeva tanssi kuvailtiin luovaksi tanssiksi, jossa pääosassa on oppilaiden oma liike ja improvisaatio. Luovaan tanssiin voi yhdistää myös aivojumppaa. Valmiiden koreografioiden opettelu, muistaminen ja kehoon siirtäminen mainittiin myös eräänlaiseksi aivojumpaksi. Tanssia pidettiin kuitenkin vain yhtenä keinona tukea kehollisuutta.

Mindfulness-harjoitukset voivat olla luokassa tapahtuvia lyhyitä harjoituksia tai pidempiä harjoituksia liikuntatunnin päätteeksi, kuten kehoskannausta. Opettajat olivat käyttäneet mindfulness-harjoituksia etenkin silloin, kun luokka vaikutti väsyneelle tai levottomalle, jolloin tavoitteena oli rauhoittuminen ja rentoutuminen. Puolestaan braindance eli aivojumppaliikkeissä mainittiin keskeiseksi kehon keskilinjan ylittämiseen pohjautuvat harjoitukset eli ristikkäiset liikkeet, jolloin pyritään aivojen uusien yhteyksien luomiseen. Myös Klemola (2004, 189–191) pitää kehon keskilinjan tiedostamisen harjoituksia keskeisinä kehotietoisuuden harjoittamisessa.

Opettajat olivat käyttäneet samoja harjoituksia eri ikäisillä oppilailla (6). Kokemuksen kautta opettajat olivat huomanneet, että myös vanhemmilla oppilailla voi olla hyvä aloittaa ihan helpoista harjoituksista, jos harjoitukset eivät ole tuttuja. Opettajat olivat muuttaneet puhettaan eri ikäisille oppilaille niin, että harjoitus oli sama, mutta puhuttiin esimerkiksi eri asioista:

”ykkösil me ollaan sit vähä jääpatsaita et sit se ope tulee kokeilee py-sytsä ja sit vaan tavallaan se kutosel se ei oo niinku enää se jääpatsas vaan sit sille pitää keksii joku muu nimi mikä heil sit on, tyylii et painetaa niinku pausee kaukosäätimestä” (H2)

Varsinkin linjausharjoitukset ja perusliikkeiden harjoitukset ovat sellaisia, jotka ovat samankaltaisia eri ikäisille oppilaille.

Opettajien vastauksissa nousi esille myös joitakin yksittäisiä asioita, joita on hyvä ottaa huomioon kehotietoisuutta tukevilla harjoituksissa (7). Tulisi muistaa keho–mieli kokonaisuus harjoituksissa, kuten esimerkiksi lämmittelyssä, eli valmistellaan sekä ihmisen mieltä että kehoa. Myös Juntunen ym. (2010) näkevät lämmittelyharjoitukset mahdollisuutena virittää keho ja mieli tuleviin harjoituksiin ja kiinnittää huomiota omaan kehoon, jolloin kinesteettinen tiedostaminen ja kehollisten kokemusten aistiminen saadaan herätettyä.

Lisäksi opettajan tulisi avata oppilaille sitä, miksi jokin harjoitus tehdään eli mihin sillä pyritään. Myös aiemmissa tutkimuksissa kehotietoisuuden edistämiseksi on mainittu sen tärkeys, että oppilaat ymmärtävät tehtävät harjoitukset, jolloin keskittyminen suuntautuu suoritettaviin liikkeisiin (Bergentoft, 2020; Light & Kentel, 2015; Nyberg & Carlgren, 2015).

Liikuntatunneilla tulisi muistaa myös vuorovaikutus, esimerkiksi tanssiin keskittyvillä tunneilla ei tarvitse aina tehdä peiliin päin.

8.4 Opettajien kokemus kehollisuuden yhteydestä oppimiseen

Viimeisenä tutkimuskysymyksenä oli, millä tavoin opettajat näkevät kehollisuuden ja oppimisen yhteyden. Kehollisuuden ja oppimisen yhteyden lisäksi haastatteluissa nousi esille muita teemoja liittyen keholliseen oppimiseen, jotka esitellään myös tässä luvussa.

Opettajien vastauksista muodostui neljä kuvauskategoriaa: (1) kehoellinen oppiminen käsitteenä, (2) kehoallisuuden yhteys oppimiseen, (3) kehoallisuuden oppimisen haasteita, ja (4) kehoallisuudesta hyötyvät oppijat.

Opettajat kuvailivat kehoallista oppimista tekemällä ja liikkumalla oppimiseksi, ja joksikin konkreettiseksi tekemiseksi, esimerkiksi välineiden avulla oppimiseksi (1). Keholliseen oppimiseen liitettiin myös kokonaisvaltainen ja dialoginen oppiminen sekä holistinen eli kokonaisvaltainen ihmiskäsitys.

Haastateltavat olivat yksimielisiä siitä, että kehoallisuudesta on hyötyä oppimiselle (2). Opettajien havaintojen mukaan liikunnalliset lapset ovat usein myös hyviä koulussa, ja oppilaat ovat motivoituneempia liikunnallisissa tehtävissä. Aiemmat tutkimukset myös todistavat, että liikunnalla on positiivinen yhteys oppimiseen (Haapala ym., 2018; Kantomaa ym., 2018; Syväoja ym., 2012), ja oppiminen näyttäisi perustuvan ensisijaisesti kehoallisiin aisteihin ja kokemuksiin (Damasio, 2000; Hannaford, 2001, 6; Juntunen, 2010, 61; Lakoff & Johnson, 1999, 3-4).

Opeteltavan asian yhdistäminen lauluun, tanssin tai liikkeeseen on auttanut oppilaita oppimaan asian, ja myös oppilaat ovat huomanneet sen:

”sano että mä sain ihan hurjan hyvän numeron siitä kokeesta että se auttoi ihan hirveesti että me käytiin läpi sitä niinku koealuetta liikkuen”
(H3)

Opettajat ovat käyttäneet liikettä ja tanssia myös tekstien tai kokemusten tulkinnassa, esimerkiksi perinteisen kirjallisen työn sijaan kokemus esitetään liikkeen avulla tulkittuna. Opettajat ovat lisäksi käyttäneet opeteltavan asian ymmärtämisessä apuna kehoa ja liikettä, kuten fysiikassa kitkan ja tasapainon käsitteiden yhteydessä:

”kaverin kanssa jotenki et tasapaino tai paino et miten ne et missä se tasapaino piste on jos me roikutaan näin ja millon se kaatuu tai miten mä tunnen mun oman tasapainopisteen ja sitte joku fysiikan opettaja voi näyttää miten se niinku käsitteellistetään tai niinku kaavana” (H4)

Yksi haastateltavista toteaa kuitenkin, ettei voida olla varmoja siitä, mikä on tehokkain tapa oppia. Opettajien mukaan on myös haastavaa kehitellä tehtäviä, joissa yhdistyy sekä kehoallisuus ja liikunta että opetettava asia (3). Lisäksi harjoitukset voi olla välillä vaikea saada onnistumaan. Kehollisen ja toiminnallisen oppimisen suunnitteluun on

mahdollista käyttää vaikka kuinka paljon aikaa, ja se saattaa mennä jopa ”överiksi”, kuten yksi haastateltavista toteaa. Kehollista ja toiminnallista oppimista tulisi käyttää silloin, kun se on oppimisen kannalta hyödyllistä:

”täytyy pitää fokus siinä et mitä täs nyt yritetään oppia ja mikä täs on tää pointti, et niinku mun mieles ei kannata myöskään niinku vaa tekemisen vuoks tehdä. vaa sillen ku siin oikeesti on järkee” (H1)

Kehollisesta oppimisesta voivat hyötyä kaikki oppilaat opettajien vastauksien mukaan (4), mutta etenkin uuden asian opiskelun alkuvaiheessa siitä voi olla hyötyä, tai sitten se voi tukea opiskelua jatkossakin etenkin niillä oppilailla, joilla on vaikeuksia oppia. Opettajien vastauksissa mainittiin kehollisesta oppimisesta hyötävän etenkin kinesteettiset oppilaat ja rauhattomat, mutta liikunnalliset oppilaat:

” tavallaan sai semmosii keinoja et jos on semmoi levoton olo tai muuta vastaavaa ni sit sul on joku keino miten sä pystyt niinku maa-dottaa ittes siitä. Ni se toimi kyl tosi monella” (H1)

Tämän tutkimuksen opettajien huomioidut ovat linjassa Anttilan (2013) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan opettajat pitivät kehollisia menetelmiä hyödyllisinä etenkin niille, joilla on oppimisvaikeuksia tai jotka ovat toiminnallisia ja kinesteettisiä oppijoita.

Opettajien vastauksien mukaan on kuitenkin hyvä huomioida, että osa oppilaista ei kaipaa välttämättä toiminnallista tai kehollista oppimista. Esimerkiksi hyvin taitavia oppilaita ei tulisi pakottaa välttämättä johonkin leikkiin mukaan, missä opeteltavat asiat ovat oppilaalle itsestäänselvyys, vaan tarjota sopivia haasteita. Yhden opettajan mukaan on lopulta hankala määritellä oppilastyyppejä, joka erityisesti hyöttyy kehollisesta oppimisesta.

8.5 Muita tuloksia

Haastatteluista ilmeni myös tutkimuskysymysten ulkopuolelta mielenkiintoisia teemoja, jotka esittelen tässä luvussa lyhyesti. Opettajat olivat huomanneet muita hyötyjä kehollisista harjoitteista oppimisen lisäksi. Opettajat nostivat esiin kehollisuuden laajempaa teemana koko koulussa ja opetussuunnitelmassa sekä liikunnan vähentymisen yhteydessä. Kehollisuuden ja kehonkuvan tukemisen lisäksi on hyvä tunnistaa myös niiden riskitekijöitä, joista suurimpana opettajat mainitsivat teknologian.

8.5.1 Muita hyötyjä kehotietoisuusharjoituksista ja kehollisesta oppimisesta

Keholliset harjoitteet ja ulkona tehdyt sopivasti raameissa olevat tehtävät edesauttoivat luokassa rauhallisempaa ilmapiiriä. Toiminnallisella ja kehollisella oppimisella todettiin olevan myös hyötyä jo pelkästään liikunnan terveydellisten vaikutusten vuoksi, ja positiivisen kehomyönteisen tekemisen kautta. Keholliseen ja toiminnalliseen oppimiseen liittyvissä harjoitteissa liikuntataidot eivät tule esiin samalla tavalla kuin liikuntatunneilla. Kehollinen oppiminen voi kasvattaa joidenkin oppilaiden itseluottamusta, kun he saavat keinon ratkaista tehtäviä.

Lisäksi kehotietoisuuteen tähtäävissä harjoitteissa opettajan näkemyksen mukaan koordinaatio, keskittymiskyky ja toisten huomioiminen paranevat. Liikunnallinen tai kehollinen harjoitus on myös hyvä keino ryhmäytymiseen. Kehotietoisuuden yhteys toisten ihmisten huomioimiseen ja parempaan vuorovaikutukseen ihmisten kanssa on todettu myös kirjallisuudessa: kun tulee tietoiseksi omasta kehostaan ja oppii tunnistamaan tunteitaan, ymmärtää paremmin myös muiden ihmisten kehollisuutta ja muiden kokemia tunteita (Anttila, 2006, 71; Linden, 1994, 17; Rouhiainen, 2008, 251).

8.5.2 Kehollisuus kouluissa ja opetussuunnitelmassa

Kehollisuus Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) nousi esille haastatteluissa. Pelkkä maininta kehollisuudesta opetussuunnitelmassa ei katsottu riittäväksi opettajien näkökulmasta, koska sen merkitystä ei välttämättä ymmärretä tai se voidaan ymmärtää väärin.

Toiminnallinen oppiminen on löytänyt paikkansa koulussa, mutta kehollisuus toteutuu opettajien vastauksien mukaan vähän tai ei ollenkaan riippuen hyvin paljon opettajasta. Jotta kehollisuus saataisiin pysyvästi osaksi kouluarkea, kehollisuus tulisi saada opettajien mielestä rakenteisiin, jotka kuitenkin muuttuvat hitaasti. Kehollisuus tulisi saada myös osaksi kaikkia oppitunteja, koulun rutineja ja käytäntöjä liikuntatuntien lisäksi. Kehollisuutta ja sen arvostamista tulisi tuoda enemmän esille. Myös Siljamäki ym. (2016, 41) tuovat esiin tarpeen pedagogisille toimintatavoille, joiden avulla voidaan tukea oppilaiden kehon ja mielen yhteyttä.

Kehollisuutta ei tule kuitenkaan korostaa liikaa, vaan opettajien mielestä tulisi löytää niin sanottu kultainen keskitie, koska lapset tarvitsevat monipuolista liikuntaa, ei esimerkiksi pelkästään rauhallista kehotietoisuuteen pyrkivää harjoittelua.

Liikunnan vähentyminen nähdään myös uhkana lapsen kehotietoisuudelle, mutta kehollisella ja toiminnallisella oppimisella liikunnan määrää olisi mahdollista lisätä. Lisäksi opettajan vastauksen mukaan positiivisten oppimiskokemusten kautta kiinnostus oppimiseen yleensä paranee, mikä voisi toimia myös liikunnan kohdalla, eli positiiviset kokemukset liikunnasta auttaisivat innostumaan liikkumaan enemmän.

8.5.3 Kehonkuvan ja kehoallisuuden riskitekijöitä ja haasteita

Epävarmuus itsestä ja omasta kehosta näkyi opettajien mukaan etenkin murrosikäisillä, mikä tuli ilmi esimerkiksi kehon peittämisenä tai vastakkaisesti itsensä esille tuomisena. Yläasteella kehonkuva voi olla hämärtynyt, eikä sen kehittymistä auta ainakaan monet riskitekijät, jotka nousivat esille opettajien vastauksissa.

Etenkin Move-testejä pidettiin riskinä oppilaiden kehonkuvalle. Move-testit ovat opettajien vastauksien mukaan huonoon aikaan, koska oppilaat ovat epävarmoja muutenkin murrosikäisenä. Testejä pidettiin turhana, koska oppilaiden kuntotason pystyy näkemään ja arvioimaan tarpeeksi hyvin muutenkin. Lisäksi Move-testit ovat ristiriidassa liikunnan arvioinnin kanssa, joka perustuu yrittämiseen ja asenteeseen eikä suorittamiseen. Move-testit aiheuttavat vertailua oppilaiden välille:

”vaikka me yritetään kuinka järjestää ne silleen et siel ei tehtäis niinku muitten edessä niitä nii kylhän ne silti näkee kuka niinku hyp-pää pitkälle tai ei hyppää et se ei oo kyl niinku tän jos ajatellaa sellast positiivist kehokuvaa ni se ei oo niinku tän, täst näkökulmast must yhtään hyvä ne move jutut” (H2)

Oppilailla saattaa särkyä käsitys itsestä hyvänä liikkujana. Testit nostavat niiden itsetuntoa, jotka ovat hyväkuntoisia ja laskee entisestään niiden itsetuntoa, joilla on huonompi kunto:

”poika on niinku ollu jotenki innostunu ja ajatellu et hän on ihan hyvä ja sit hän ehkä siel huomaa, ettei hän olekaa” (H1)

”kiusallinen niille, jotka ei saa vaikka yhtään punnerrusta ni ne on ihan tosi nolona siitä” (H2)

”ne nostaa varmaan niiden itsetuntoa jotka on muutenki jo taitavia ja hyviä hyppäämään ja urheilullisia” (H2)

Myös vallalla oleva suoritusliikkuminen ja kilpailu eivät ole hyväksi kehonkuvalle. Kujalan (2013) tutkimus koululiikunnasta vahvistaa näkemystä siitä, että suorituspainotteinen liikunta ei ole onnistunutta koululiikuntaa, se asettaa oppilaat eriarvoiseen asemaan, jossa

lahjakkaat ja taitavat oppilaat saavat onnistumisen kokemuksia. Kilpailu- ja vertailutilanteet aiheuttavat myös oppilaille katsottuna olemisen kokemuksia (Kujala & Marttila, 2018), minkä tässä tutkimuksessa opettajat näkivät riskinä kehonkuvalle. Opettajien mukaan liikkeessä katseen alaisena keho on paljaana ja ihminen on hyvin haavoittuvainen verrattuna esimerkiksi kuvataiteen työn tai jonkin tekstin tekemiseen. Toisin sanoen liikuntatunneilla saattaa helpommin tulla epämieluisia kokemuksia siitä, että on muiden katseen alaisena. Etenkin esiintyminen muiden edessä voidaan kokea epämieluisana.

Kehonkuvan riskitekijänä nähdään myös lajien ja sosiaalisen median luomat ulkonäköihanteet, jotka aiheuttavat ulkonäköpaineita ja vertailua. Jo hyvin nuoret oppilaat saattavat verrata itseään toisiin oppilaisiin:

*”mä muistan mul oli sellasii jotai kaheksanvuotiaita ne istu jossain
jumppasalin penkillä ja vertaili et kenel on paksummat reidet, ku jollai
toisella” (H1)*

Yksi opettajista pohti myös sitä, että ulkonäkö saattaa olla tekijä, minkä vuoksi jotkut vanhemmat oppilaat liikkuvat. Tutkimusten mukaan ulkonäkökeskeinen motivaatio liikkuu voi heikentää liikunta-aktiivisuuden ja myönteisen kehonkuvan yhteyttä, eli vaikuttaa haitallisesti kehokuvaan (Homan & Tylka, 2014).

Myös liikuntatilat tuottavat haasteita kehonkuvalle ja kehotietoisuudelle, koska liikuntatilat ovat yhtenäisiä, jolloin on hankalampi luoda tilanteita, joissa oppilas saa rauhassa suorittaa ilman muiden katseita tai ilman häiritseviä ääniä. Lisäksi pukuhuoneet voivat olla huonosti suunniteltuja, jolloin oppilas ei saa tarpeeksi yksityisyyttä ja rauhaa vaihtaa vaatteita. Kehonkuvan tukemiseen liittyen opettajat nostivat esiin ajan riittämisen. Jos ryhmäkoot ovat isoja, voi olla hankala huomata millaista tukea ja apua kukakin oppilas tarvitsee. Opettajat mainitsivat myös haasteeksi yksittäiset oppilaat, joiden kanssa mikään ei tunnu auttavan sekä yleisen byrokratian jähmeyden.

Kehollisuuden ja kehotietoisuuden isoimmaksi riskitekijäksi nousi teknologia, joka vie lapsia kauemmas kehollisuudesta. Oppilaat ovat riippuvaisia teknologiasta, ja se aiheuttaa terveydellisiä haasteita esimerkiksi ryhdille. Haasteena onkin kehollisuuden ja teknologian yhteensovittaminen. Myös Anttilan (2013) mukaan nykyaikana kehotietoisuuden harjoittaminen on hankalaa, koska teknologia sekä vähentää liikunnan määrää että vie huomiota pois omasta kehollisuudesta.

8.6 Yhteenveto

Tässä luvussa esitän tutkimustulokset lyhyesti tiivistettynä. Luvun lopussa on taulukko, joka kokoaa yhteen tärkeimpiä tutkimustuloksia oppilaiden kehonkuvan ja kehotietoisuuden tukemiseksi (ks. taulukko 1, s. 67).

Opettajien käsitysten mukaan kehollisuus ja kehotietoisuus käsitteinä ovat hyvin lähellä toisiaan. Niitä voidaan pitää samaa tarkoittavina tai kehotietoisuus voidaan ajatella kehollisuuden alakäsitteeksi. Kehollisuus ja kehotietoisuus -termien määrittely koetaan hankalaksi etenkin länsimaisen kielen vuoksi. Ihmisten suhtautuminen kehollisuuteen vaihtelee, ja siitä on ennako-oletuksia tietämättömyyden vuoksi. Jotkut opettajista kokevat vaikeaksi opettaa kehotietoisuusharjoitteita. Kehollisuuteen liittyy ajatus ihmisestä kokonaisuutena eli keho ja mieli yhdessä. Kaikki ihmisen toiminta voidaan nähdä kehollisena ja kehollisuus on jatkuvasti läsnä. Sekä kehotietoisuuteen että kehollisuuteen liitettiin kehon anatomiaan liittyvää tietoa, että kehon sisäistä tietoa. Kehotietoisuuden käsitteeseen yhdistettiin lisäksi kehon kuuntelu ja huomiointi sekä kehon tunteiden tunnistaminen sekä tiettyjen tunteiden aikaansaaminen keholla.

Opettajilta kysyttiin, miten kehollisuus näkyy koululiikunnassa, ja vastauksia tuli paljon erilaisia. Kehollisuus voidaan myös ajatella olevan läsnä kaikkialla, jolloin ei voida erikseen erotella milloin kehollisuus on ikään kuin esillä. Toisaalta voidaan myös ajatella, että kehollisuus korostuu tietyissä tilanteissa. Opettajien vastauksien mukaan kehollisuuden näkymiseen koululiikunnassa vaikuttaa paljon opettaja, ja opettajan pitämät harjoitteet. Opettajat olivat kiinnittäneet huomiota erilaisiin oppilaisiin: paljon liikkuviin, joilla on liian vakava suhtautuminen liikuntaa kohtaan; vähän liikkuviin ja kömpelöihin, joilla on heikko kehotietoisuus; ja rohkeisiin ja itseensä luottaviin oppilaisiin sekä vetäytyviin oppilaisiin. Opettajat näkevät paljon kehollista informaatiota oppilaiden asennoista, kuten epävarmuutta omasta kehosta. Liikuntatunneilla on noussut esiin oppilaiden tarve koskettaa muita oppilaita sekä toisen ja itsen neutraalin ja kunnioittavan koskettamisen vaikeus. Toisten oppilaiden kommentointia ja vertailua oli esiintynyt melko vähän, mutta toisaalta niitä saattaa tapahtua opettajan poissa ollessa enemmän. Nykyään näyttäisi siltä, että oppilaat hyväksyvät erilaisuuden paremmin kuin opettajien omina kouluaikoina, koska erilaisuuteen liittyvät aiheet ovat enemmän pinnalla.

Opettajat kokevat, että heillä on hyvät vaikutusmahdollisuudet ja valmiudet tukea oppilaiden myönteistä kehonkuvaa ja kehotietoisuutta. Omien valmiuksien taustalla nähdään

kokemus, koulutus, asiantuntijayhteisöön kuuluminen ja hyvä oma kehotietoisuus. Opettajien oma myönteinen asenne ja ajattelu kehollisuutta kohtaan nähdään tärkeämpänä, kuin opettajan opetuskokemus yleisesti. Opettajat tarvitsevat myös koulutusta ja kokemusta omasta kehotietoisuudesta ennen kuin on mahdollista tukea oppilaiden kehotietoisuuden ja myönteisen kehonkuvan kehittymistä.

Koululiikunta voi tukea oppilasta hyväksymään oma kehonsa, tai se voi päinvastoin vaikuttaa kehonkuvaan negatiivisesti. Opettajat kokivat tärkeäksi oppilaiden kehumisen ja turvallisen oppimisympäristön oppilaiden myönteisen kehonkuvan tukemisessa. Oppilaille tulisi myös luoda nähdäksi tulemisen kokemus, palautteen tulisi kohdistua suoritukseen oppilaiden kehollisten ominaisuuksien sijaan, ja oppilaita tulisi ohjata positiivisen palautteen antamiseen toisille. Harjoituksia tulee suunnitella niin, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus onnistua, esimerkiksi tekemällä vaihtoehtoisia liikkeitä. Esiintymistilanteita tulee harjoitella, jotta niitä ei koettaisi epämiellyttävänä, eikä oppilasta ole hyvä väkisin pakottaa esiintymään. Kehonkuvaa voi tukea lisäksi seuraavilla menetelmillä: kosketusharjoitukset, improvisaatio- ja rentoutumisharjoitukset ja keskustelut.

Kehotietoisuuden tukemiseksi opettajat mainitsivat kehon anatomiaan ja liikkeeseen liittyvän tiedon lisäämisen oppilailla, kuten sen mistä ihminen koostuu. Lisäksi oppilaita tulee neuvoa oikeisiin asentoihin, havainnoimaan kehon tuntemuksia ja ympäristöä. Kehotietoisuutta voi opettaa erillisinä tuokioina ja/tai kehollisuuden ajatusta voi myös pitää jatkuvasti läsnä opetuksessa. Eri ikäisillä oppilailla voi pitää samoja harjoituksia, mutta tällöin tulee kiinnittää huomiota opetuspuheeseen. Kehotietoisuusharjoituksia ovat esimerkiksi tanssi, luova tanssi, improvisaatio, mindfulness ja braindance.

Opettajat kokevat, että kehollisuudesta on hyötyä oppimiselle. Kehollinen oppiminen nähdään liikkeen ja tekemisen kautta oppimiseksi, siinä on taustalla kokonaisvaltainen ihmiskäsitys. Oppilaat ovat opettajien kokemuksen mukaan kokeneet, että kehollinen oppiminen on auttanut heitä oppimaan. Esimerkiksi opeteltavan asian yhdistäminen liikkeeseen on todettu toimivaksi tavaksi muistaa asioita. Lisäksi liikkeen ja kehon avulla voi oppia ymmärtämään käsitteellistä tietoa. Kehollisten harjoitteiden kehittäminen koetaan kuitenkin välillä haastavaksi, eikä kehollista oppimista tulisi käyttää, ellei se ole oppimisen kannalta tarkoituksenmukaista. Kehollisesta oppimisesta koetaan hyötyvän kaikki oppijat, mutta erityisesti kinesteettiset, liikunnalliset ja levottomat oppilaat sekä ne, joilla on vaikeuksia oppia.

Taulukko 1. Yhteenveto tuloksista. Taulukko kokoaa yhteen kehonkuvan ja kehotietoisuuden tukemiseen liittyviä tekijöitä koululiikunnassa, jotka nousivat esille tanssin- ja liikunnanopettajien haastatteluissa.

Oppilaiden kehonkuvan ja kehotietoisuuden tukeminen koululiikunnassa	
Myönteinen kehonkuva	Kehotietoisuus
Kehuminen	Kehon anatomiaan ja liikkeeseen liittyvä tieto
Turvallinen oppimisympäristö	Kehon tuntemusten havainnointi
Nähdyksi tulemisen kokemukset	Ergonomiset asennot
Palautteen kohdistaminen oikein ja positiivinen palaute	Ympäristön havainnointi
Onnistumisen kokemusten luominen	Erilliset tuokiot ja/tai kehollisuus ajatuksena koko ajan läsnä
Harjoitukset Improvisaatio Mindfulness Rentoutuminen Kosketusharjoitukset Tanssi, luova tanssi Braindance Keskusteleminen, kirjoittaminen	
Opettajan valmiudet Kiinnostus kehollisuuteen, koulutus, kokemus, asiantuntijayhteisö, oma kehotietoisuus	

9 Luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden voidaan katsoa muodostuvan uskottavuudesta, siirrettävyydestä, varmuudesta ja vahvistuvuudesta (Eskola & Suoranta, 1998, 153–154). Arvioin tutkimukseni luotettavuutta näiden termien kautta, mutta tarkastelen myös etenkin tutkimuksen toteutusta ja objektiivisuutta.

Tutkimuksen uskottavuus tarkoittaa sitä, että tutkijan tulkinnot vastaavat tutkittavien käsityksiä (Eskola & Suoranta, 1998, 153–154). Kysyin tutkittavilta ensin heidän käsityksiään kehollisuudesta ja kehotietoisuudesta, jotta osasin varmistua siitä, miten he ymmärtävät haastattelukysymykset. Voi silti olla, että tutkittavat ovat ymmärtäneet jonkin kysymyksen eri lailla kuin olen sen itse ajatellut. Fenomenografisessa tutkimuksessa tärkeää on, että tutkittava on ymmärtänyt käsiteltävän asian samalla tavalla kuin tutkija, eli puhutaan samasta asiasta. Lisäksi merkityskategoriat vastaavat sitä, mitä tutkittavat ovat tarkoittaneet, eli tutkija ei ole tulkinnut väärin tutkittavien vastauksia. (Ahonen, 1994, 129–130.) Kehollisuus käsitteenä on hankala, ja ihmiset pitävät eri käsitteitä samaa tarkoittavana kuten kehotietoisuutta ja kehollisuutta. Tämä on saattanut vaikuttaa tutkimuksessa saatuihin tuloksiin, jos tutkimusaineistoa analysoitaessa olen ymmärtänyt haastateltavan väärin.

Tutkimustulosten siirrettävyydestä laadullisessa tutkimuksessa on kaksijakoinen näkemys, joillain tietyillä ehdoilla se voi olla mahdollista (Eskola & Suoranta, 1998, 153–154). Tässä tutkimuksessa tavoitteena ei ollut yleistettävyyttä, koska haastateltavien määrä on pieni. Tutkimuksessa pyrittiin avaamaan kehollisuutta ja tarkastelemaan sitä eri näkökulmista, ja tuottamaan tietoa sekä muuttamaan ihmisten ajattelutapoja. Tutkimuksen toteutus on kuitenkin pyritty avaamaan niin tarkasti, että tutkimuksen toteuttaminen uudelleen olisi periaatteessa mahdollista.

Tutkimuksen varmuutta lisää se, että tutkimukseen mahdolliset vaikuttavat ennakkoehdot ja -olettamukset on otettu huomioon (Eskola & Suoranta, 1998, 153–154). Pysin esimerkiksi luomaan haastattelukysymykset niin, että ne eivät sisällä ennako-oletuksia tai ohjaa tutkittavien vastauksia. Haastattelun aikana huomasin käsitykseni kehollisuuden käsitteestä olevan erilainen tutkittavan kanssa. Tämä ilmeni siitä, että haastattelukysymykseni sisälsi tietynlaisen olettamuksen käsitteestä, joita olin pyrkinyt välttämään. Tässä tapauksessa se tuotti kuitenkin tutkimukselle lisäarvoa, koska se nosti esiin eriäviä käsityksiä kehollisuudesta.

Vertailin tutkimuksessa saatuja tuloksia aiempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen, mikä lisää tutkimuksen vahvistuvuutta (Eskola & Suoranta, 1998, 153–154). Tutkimuksen tuloksia tuki monet aiemmat tutkimukset ja kirjallisuus. Toki muista maista olevaa tutkimusta ei voi suoraan verrata suomalaiseen kouluun, koska opetussuunnitelmat ja kulttuuri eroavat eri maissa toisistaan. Olen pyrkinyt tuomaan esille tutkimustuloksissa myös vastakkaisia näkemyksiä, sekä kritiikkiä eli tuomalla esiin kaikki syntyneet näkökulmat mitään piilottamatta.

Tutkimusta tehdessä pyrin tutkijana objektiivisuuteen eli siihen, että en vaikuta tutkittaviin omilla uskomuksillani tai arvostuksillani. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on kuitenkin hankala noudattaa täyttä objektiivisuutta, jolloin esimerkiksi kaikki haastattelut tulisi olla samanlaisia, mikä ei esimerkiksi tässä tutkimuksessa toteutunut, vaan haastattelut muokkaantuivat haastateltavan mukaan hieman erilaisiksi. (Eskola & Suoranta, 1998, 14–15.) Haastatteluiden aikana olin kuitenkin melko neutraali, jotta en vaikuttaisi haastateltavien vastauksiin. Myöntelin kuitenkin haastateltavien vastauksia, ja saatoin sanoa välillä haastateltavan ajatusta hyväksi tai mielenkiintoiseksi motivoidakseni haastateltavaa. Pyrin siis haastattelussa olla vaikuttamatta liikaa haastateltavien ajatuksiin, mutta pyrin myös keskustelun luontevuuteen, mikä on esimerkiksi Hirsjärven ja Hurmeen (1995, 78) mielestä haastattelun tavoite. Tutkimuskirjallisuudessa on paljon pohdintaa siitä, kuinka neutraali haastattelijan tulisi olla, jotkut sallivat enemmän kuin toiset.

Kuuntelin haastatteluäänitteitä useaan kertaan litteroidessani tekstiä, mutta voi silti olla, että olen tulkinnut jonkin asian väärin, vaikka en sitä itse huomannut. Pelkkä ääninauhointe on siitä huono, että haastateltavan eleet ja ilmeet eivät näy enää litterointivaiheessa. Luin litteroituja haastatteluja useaan kertaan ja ryhmittelin muodostuneita merkitysyksiköitä huolellisesti. Pyrin myös säilyttämään asiasisällön kategorioita luodessani. Tutkimuksen läpinäkyvyyttä lisää aineiston analysoinnista muodostunut kuvauskategoriasysteemi, joka on nähtävissä liitteissä (LIITE 3).

10 Pohdintaa

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli avata kehollisuuden ja kehotietoisuuden käsitettä kirjallisuuden ja opettajien näkemysten kautta sekä tarkastella kehollisuutta koululiikunnassa. Tutkimuksessa oltiin erityisesti kiinnostuneita opettajien keinoista tukea oppilaiden kehotietoisuutta ja kehonkuvaa koululiikunnassa, ja opettajien kokemista omista valmiuksista tuen antamiseen. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena oli tuoda esille kehollisuuden ja oppimisen yhteyttä.

Kehollisuutta ja kehotietoisuutta pidettiin haastavina käsitteinä, koska länsimaisessa kielessä ei ole tarpeeksi sanoja puhua kehollisuudesta. Lisäksi kehollisuuteen liittyy paljon vääriä ennakkoluuloja, koska ihmisillä ei ole siitä tarpeeksi tietämystä. Kehollisuusharjoituksia saatetaan tästä syystä pitää ”hölynpölynä”. Tutkimuksen kautta herääkin esiin kysymyksiä siitä, miten kehollisuudesta puhumisesta saataisiin luontevaa ja helppoa, ja miten saataisiin poistettua ihmisten ennakkoluuloja. Jo tutkimuksessa esiin noussut koulutuksen merkitys on varmasti yksi vastaus tähän, sekä jo koulussa toimiville opettajille, että opettajaopiskelijoille tarvittaisiin lisää tietoa kehollisuudesta. Koulutuksen tulisi sisältää oman kehotietoisuuden harjoittamista sekä tietoa kehotietoisuuden hyödyistä, kehon ja mielen yhteydestä ja kehollisesta oppimisesta.

Tutkimuksessa nousi esille, että osa opettajista kaipaa luotettavaa tutkimusnäyttöä kehollisuudesta, jotta he ottaisivat sen mukaan omaan opetukseen. Nykyään painotetaan paljon kriittisyyttä uutta tietoa kohtaan, mikä on hyvä asia tässä internetin tuomassa tiedon paljoudessa. Esimerkiksi kehollisuuden ja oppimisen yhteydestä löytyy kuitenkin pitävää tutkimustietoa jo pidemmän ajan takaa (ks. luku 4.4), mitä tulisi tuoda enemmän esille. Ihmisten ajattelutapojen muuttaminen ei kuitenkaan käy nopeasti, koska mieleemme on juurtunut dualistinen käsitys kehosta ja mielestä erillään, ja oppimisesta josakin mielessä ja aivoissa tapahtuvana asiana. Vaikuttaisi kuitenkin siltä, että ihmisten ajattelutavat ovat hiljalleen muuttumassa, kuten haastateltavat opettajatkin huomauttivat. Tämä näkyy myös uusimmassa opetussuunnitelmassa (2014), jossa kehollisuus on lisätty koululiikuntaan, ja oppimiskäsityksessä otetaan huomioon kehollisuus ja eri aistien käyttö. Ongelmallista on kuitenkin se, että jos kehollisuutta käsitteenä ei ymmärretä tai se ymmärretään hyvin eri tavoin, ei myöskään ymmärretä, mitä kehollisuudella opetussuunnitelmassa tarkoitetaan. Toisin sanoen ymmärretäänkö kehollisuus ja eri aistien käyttö opetuksessa toiminnallisuutena ja ihmisen ulkoisten aistien käyttönä, vai kehollisena oppimisena ja myös kehon sisäisten aistien käyttönä.

Mielenkiintoista on, että vaikka ihmisen koko kehitys, minän kehittyminen ja tutustuminen itseensä alkaa lapsena kehollisesti aistihavaintoja ja liikeaistimuksia toistamalla (Erikson, 1982, 211; Keltikangas-Järvinen, 2010, 101), ja pieni lapsi ilmaisee tunteitaan ja tarpeitaan kehollisesti, jossain vaiheessa kehollisuus syrjäytyy kielen myötä, ja kehollinen viestintä unohtuu. Kouluikänsä tullessa nouseekin huoli lapsen kehontuntemuksesta ja kömpelyydestä, mikä näkyi tässä tutkimuksessa opettajien vastauksissa, mutta myös yleisesti riittävän liikunnan määrä aiheuttaa huolia etenkin yläkoululaisilla (Husu ym., 2019, LIITU-tutkimus 2018). Huolestuttavaa on, että kaikilla lapsilla ei esimerkiksi onnistu kyykistysliike, mikä kertoo huonosta kehon liikkuvuudesta (Move!-mittaustulokset, 2019). Tutkimuksessa suurimmaksi riskitekijäksi kehollisuudelle mainittiin teknologia, joka vähentää liikunnan määrää, ja aiheuttaa ongelmia myös esimerkiksi ryhdille.

Vähäiselle liikunnan määrälle, kömpelyydelle, huonolle kehontuntemukselle ja ryhdille nähdään tässä tutkimuksessa yhtenä ratkaisuna kehotietoisuuden harjoittaminen ja myönteisen kehonkuvan kehittymisen tukeminen. Kehotietoisuusharjoituksissa opitaan tuntemaan omaa kehoa, sitä miten se liikkuu, mistä se koostuu ja mitä se tuntee. Harjoituksissa voidaan kiinnittää huomiota kireisiin lihaksiin, ryhtiin ja ergonomisiin asentoihin. Myönteisen kehonkuvan tukemiseen koululiikunnassa yhdistettiin onnistumisen kokemukset, jotka voivat myös luoda positiivista suhdetta liikuntaan ja innostaa liikkumaan enemmän. Kun liikunta keskittyy enemmän liikuntakokemuksiin, eikä kilpailuun ja suorittamiseen, ja ryhmässä on turvallinen oppimisympäristö, koululiikunta todennäköisemmin aiheuttaa myös onnistumisen kokemuksia ja liikuntatunneilla on mukava olla. Lisäksi kehollisuuden ja kehollisen oppimisen liittäminen osaksi koulun arkea, rutiineja ja kaikkia oppiaineita voi auttaa lisäämään koulupäivänaikaista liikkumista nuorilla ja lapsilla.

Ei tule kuitenkaan unohtaa, että myös hyvin fyysisesti aktiivisilla oppilailla voi olla kehollisuuteen liittyviä ongelmia, vaikka liikunta-aktiivisuuden on todettu olevan yhteydessä myönteiseen kehonkuvaan (Campbell & Hausenblas, 2009; Finne ym., 2011; Homan & Tylka, 2014; Huang ym., 2007; Lindwall & Lindgren, 2005; Ojala ym., 2016). Opettajien haastatteluissa nousikin esille hyvin paljon liikkuvat oppilaat, joilla on liian vakava suhtautuminen liikuntaan, mikä näkyy esimerkiksi liikunnassa kulutettujen kaloreiden käyttämisenä. Oppilaiden motiivina liikkua voi olla tällöin esimerkiksi laihtuminen, mikä kertoo siitä, ettei ole tyytyväinen omaan kehoonsa vaan haluaa muuttaa sitä. Myös liikunnallisesti hyvin taitava oppilas ei välttämättä ole tyytyväinen omaan kehoonsa aiemman tutkimuksen mukaan (Pönni, 2015, 46-47). Urheilulajeissa on myös erilaisia kauneusihanteita vallitsevien yleisten kulttuuristen kauneusihanteiden lisäksi, mikä voi aiheuttaa ur-

heileville lapsille ulkonäköpaineita ja tyytymättömyyttä omaan kehoon. Opettajan näkökulmasta katsottuna onkin tärkeä muistaa, että kaikilla oppilailla voi olla epävarmuutta omasta kehosta riippumatta oppilaan liikunnallisuudesta.

Haastatteluissa nousi puheenaiheeksi Move!-mittaukset, jotka nähtiin riskitekijänä lasten ja nuorten kehonkuvalle, koska ne aiheuttavat vertailua oppilaiden välille, ja voivat rikkoa käsityksen itsestä hyvänä liikkujana. Testit nostavat vain niiden itsetuntoa, jotka niissä pärjäävät, ja laskevat entisestään huonokuntoisten oppilaiden itsetuntoa. Haastatellut opettajat myöntävät, että testeillä on kuitenkin sinänsä hyvä tarkoitus. Niiden avulla saadaan esimerkiksi tietoa oppilaiden fyysisestä toimintakyvystä, jolloin voidaan huomata pitkällä aikavälillä, miten oppilaiden toimintakyky on muuttunut, ja luoda tämän pohjalta tarvittavia tukitoimia lasten toimintakyvyn parantamiseksi. On kuitenkin tärkeä huomata tällaisten testien mahdolliset sivuvaikutukset, kuten huonommuuden tunteet ja epäonnistumisen kokemukset, jotka voivat vaikuttaa liikuntapätevyyden kokemuksiin ja kehonkuvaan, ja sitä kautta liikunnan määrään: lasten ja nuorten liikkumattomuuden ja ylipainon taustalla ovat omat kokemukset liikunnallisesta pätevyydestä ja omasta kehollisuudesta (LIITU -tutkimus 2016, Hirvensalo ym., 2016, 40). Toki testit voivat kannustaa joi-takin oppilaita liikkumaan enemmän, mutta voidaan pohtia, onko liikuntasyyt tällöin hy-vät, ja kuinka kauan se motivoi liikkumaan.

Voidaan pohtia myös, millaisia liikunnan tavoitteita nykyiset koulujen liikuntatilat tukevat. Haastatteluissa nousi esille, että koulujen liikuntasalit ovat avonaisia, jolloin on hankala mahdollistaa oppilaille rauhallinen paikka suorittaa jotain liikettä ilman että on muiden katseiden alaisena. Toki myös muita keinoja löytyy, jotta ei synny tilannetta, että yksi tekee ja muut katsovat. Voidaan esimerkiksi harjoitella koko luokan kanssa samaan aikaan samaa liikettä, jolloin huomio kiinnittyy enemmän omaan suoritukseen. Myös näissä katsottavana olemisen kokemuksissa ja tilanteissa korostuu ryhmän oppimisilmapiiri. Jos ilmapiiri on turvallinen ja kannustava, sekä sallii epäonnistumiset ja virheet, oppilaille syntyy todennäköisesti vähemmän epämiellyttäviä kokemuksia verrattuna ryhmään, jossa nauretaan toisten epäonnistumisille. Turvallinen oppimisilmapiiri oli opettajienkin vastauksissa lähtökohta myönteisen kehonkuvan tukemiselle. Toisilta saatu palaute vaikuttaa positiivisesti tai negatiivisesti kokemukseen omasta kehosta (Koivisto, 2007; Light & Kentel, 2015; Niemi, 2013, 15-16). Oman kokemukseni mukaan turvallisen oppimisilmapiirin merkitys nousee esille lähes jokaisessa asiassa, minkä vuoksi sen tärkeyttä ei voi liikaa korostaa.

Tulosten perusteella sekä kehontietoisuutta että myönteistä kehonkuvaa voi tukea samoilla harjoituksilla kuten improvisaatiopohjaisilla harjoituksilla tai rentoutumiseen ja mindfulnessiin perustuvilla harjoituksilla. Myös aiemmissa tutkimuksissa esimerkiksi joogan on todettu kehittävän sekä kehotietoisuutta että kehonkuvaa (Cox ym., 2017; Kalaja, 2007; Halliwell ym., 2018). Tällaiset harjoitukset auttavat haastatteluiden mukaan ymmärtämään paremmin omaa kehoa, kuten sen liikettä, ja opettavat rentouttamaan kehon. Oman kehontuntemuksen parantaminen tukee myös oppilaan kehonkuvan kehittymistä. Lisäksi esimerkiksi mindfulness voi viedä huomion kehon ulkoisesta tarkkailusta kehon sisäisten tuntemusten tarkkailuun (Cox ym., 2017). Kehotietoisuuden harjoittamisella on nähty myös aiemmassa tutkimuksessa positiivisia vaikutuksia ulkonäköpaineiden kokeamiseen: tutustuminen omaan kehoon ja sen hyväksyminen voi auttaa suhtautumaan kriittisemmin ulkonäköpaineisiin tai vähentää niiden merkitystä (Siljamäki ym., 2016, 44). Toisin sanoen kehotietoisuusharjoitukset voivat auttaa hyväksymään oman kehon ja luomaan tätä kautta myönteisen kehonkuvan.

Kehotietoisuuden opettamisessa tärkeäksi nousi opettajan oma kehotietoisuus ja sen kehittäminen, jotta voi opettaa oppilaille kehotietoisuutta. Jos opettaja ei tunne omaa kehoa ja osaa tulkita sen tuntemuksia, on opettajan hankala tukea oppilaiden kehoillisuutta. Lisäksi on tärkeää, että opettaja on ensin hyväksynyt oman kehonsa, jotta voi auttaa oppilaita hyväksymään kehonsa. Toisin sanoen, vaikka internet olisi täynnä erilaisia harjoituksia, jotka lupaavat kehittää kehotietoisuutta, niistä ei ole hyötyä, jos opettajalla ei ole omaa kokemusta kehotietoisuudesta tai siitä, miten sitä voi tukea ja kehittää. Luultavasti kehoillisuuteen liittyvien asioiden, kuten mindfulness- ja rentoutumisharjoitusten pitäminen koetaan vaikeaksi juuri sen takia, että niistä ei ole tarpeeksi omakohtaista kokemusta. Harvemmin tulee otettua opetukseen mukaan sellaisia asioita, jotka koetaan olevan aivan oman mukavuusalueen ulkopuolella.

Tutkimuksella on arvoa etenkin perusopetuksen näkökulmasta, se ottaa kriittiseen tarkasteluun koko nykyisen koulumaailman ihmisten ajattelutavoista arjen käytäntöihin kehoillisuuden näkökulmasta. Pyrkimys on herättää ja muuttaa ihmisten ajattelutapoja tutkimustiedon ja kehoillisuuteen perehtyneiden opettajien haastatteluiden avulla. Tutkimus toimii apuna opettajilla, jotka ovat vasta perehtymässä siihen, mitä kehoillisuus on, ja miten sitä voi opettaa. Lisäksi tutkimus antaa opettajille ohjeita ja vinkkejä oppilaiden kehoillisuuden ja myönteisen kehonkuvan tukemiseen.

Tulevaisuudennäkymiä

Jatkotutkimuksen kannalta olisi rikasta tutkia liikunnanopettajia tai opettajia, joilla ei ole niin paljon kokemusta ja tietämystä kehollisuuteen liittyvistä teemoista. Kiinnostavaa olisi, miten he selittäisivät kehollisuuden, kehotietoisuuden tai millaisiksi he kokisivat omat vaikutusmahdollisuudet tukea oppilaiden myönteistä kehonkuvaa. Myös eri-ikäisten oppilaiden haastatteleminen antaisi lisää tietoa siitä, millaisiksi he kokevat kehotietoisuutensa tai kokevatko he kehollisen oppimisen hyödylliseksi. Tässä tutkimuksessa oltiin riippuvaisia opettajien kokemuksista oppilaiden kehotietoisuudesta ja kehollisesta oppimisesta.

Kiinnostavia tutkimusaiheita olisivat koskettaminen, kosketusharjoitukset ja oman kehon rajat, jotka nousivat tutkimuksessa esille, mutta joiden käsittelemiseen ei tässä tutkimuksessa ollut tarpeeksi tilaa. Kosketetuksi tuleminen oli oppilaille tärkeää, mutta samalla toisen koskettaminen ja itsensä koskettaminen koettiin myös hankalaksi. Mielenkiintoista olisi tutkia, mistä koskettamisen haasteet johtuvat, ja miten koskettamisesta saisi luontevaa. Kosketusharjoitukset nähtiin edistävän myös kehontuntemusta, joten koskettamisen tutkiminen palvelisi myös tämän tutkimuksen päämääriä kehonkuvan ja kehotietoisuuden edistämisessä.

Lisäksi tästä tutkimuksesta jouduttiin rajaamaan pois kokonaan sukupuoleen liittyvät teemat. Oman sukupuolen kokeminen liittyy kuitenkin vahvasti myös kehonkuvaan, ja sukupuoliin sidoksissa olevat ulkonäköihanteet luovat tiettyjä ulkonäköpaineita. Lisäksi sukupuoliin sidotut odotukset liikunnassa luovat ikään kuin hiljaisia sääntöjä siitä, millä tavalla voi liikkua ja mitä voi harrastaa. Onneksi nämä sukupuoliin sidotut ajattelutavat näyttäisivät olevan muuttumassa. Nämä eräänlaiset hiljaiset säännöt ovat kuitenkin juurtuneet niin syvään kulttuurisesti ihmisten toimintaan ja ajatteluun, että niiden purkamiseen menee aikaa. Kehollisuuden ja myönteisen kehonkuvan tukemista voisikin tutkia myös ottaen huomioon sukupuolikysymykset.

Lähteet

- Aho, S. (1993). *Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella*: Seurantatutkimuksen loppuraportti. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:167.
- Aho, S. (1996). *Lapsen minäkäsitys ja itsetunto*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Aho, S. (1997). Minä. Teoksessa S. Aho & K. Laine (toim.), *Minä ja muut: kasvaminen sosiaalisessa vuorovaikutukseen* (s. 20–57). Helsinki: Otava.
- Aho, S. (2005). Minä. Teoksessa K. Laine (toim.), *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa* (s. 20–57). Keuruu: Otava.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 113–160). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Anttila, E. (2006). Tanssin mieli. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.), *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä* (s. 60–75). Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 39. Helsinki: Yliopistopaino.
- Anttila, E. (2009). Mitä tanssija tietää? : kehollinen tieto ajattelun ja oppimisen perustana. *Aikuiskasvatus* 29: 2, 2. artikkeli. Helsinki: Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Anttila, E. (2010). Tanssiva koulu – mahdollittoman hyvä idea? Teoksessa: *Tanssin strategia 2010-2020* (s. 46–50). Työpapereita. Luettu 18.9.2019. [https://www.taike.fi/documents/11598/51175/Tanssin+strategia_Ty%c3%b6pape-reita2010_\(EDM_14_3000_4047\).pdf](https://www.taike.fi/documents/11598/51175/Tanssin+strategia_Ty%c3%b6pape-reita2010_(EDM_14_3000_4047).pdf)
- Anttila, E. (2013). Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä. Esittävien taiteiden tutkimuskeskus (Tutke). *Acta Scenica*, 37. Luettu 20.9.2019. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/42322/Acta_Scenica_37.pdf
- Anttila, E. (2014). ”Meillä tanssii koko koulu – uskokaa tai älkää!” *Liikunta & Tiede*, 51 (1), 20–23.
- Anttila, E., Jaakonaho, L., Kantomaa, M., Siljamäki, M. & Turpeinen, I. (2019). Tanssi liikuttaa. Toimenpidesuositus Opetushallitukselle, opettajille, opettajainkouluttajille, rehtoreille, kunnille ja poliittisille päättäjille. Arts Equal Policy brief 1/2019. Luettu 20.8.2019. https://sites.uniarts.fi/documents/14230/0/PB_Tanssi+liikuttaa+1_2019/d27f1e7d-31b8-4727-9aff18499dd90539
- Baumeister, R. F. (1999). The Nature and Structure of the self: An Overview. Teoksessa R.F. Baumeister (toim.). *The self in social psychology* (pp. 1–20). Philadelphia: Taylor & Francis.
- Bergentoft, H. (2020). Running: A way to increase body awareness in secondary school physical education. *European Physical Education Review*, 26(1), 3–21. Luettu 20.3.2020. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1356336X18814035>
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1994). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: Tiedon-sosiologinen tutkielma*. Suom. Raiskila, V. Helsinki: Gaudeamus.
- Blinnikka, L.-M. (1995). Ruumiinkuva ja kokonaisilmaisun ryhmäterapia. Teoksessa K. Koivumäki, T. Lintunen & H. Säilä (toim.), *Jalka potkee, mieli notkee: Liikunta mielen terveyden tukena* (s. 103–112). Helsinki: SMS-tuotanto.

- Borba, M. (2003). *Esteem builders: A K-8 self-esteem curriculum for improving student achievement, behavior and school climate* (2nd ed.). Torrance (Cal.): Jalmar Press.
- Burke N.L., Schaefer, L.M. & Thompson, J.K. (2012). Encyclopedia of Human Behavior. *Body Image*, Second Edition, 365–371. Luettu 5.3.2019. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780123750006000665>
- Burns, R. B. (1979). *The self concept: In theory, measurement, development and behaviour*. London: Longman.
- Burns, R. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Campbell, A. & Hausenblas, H.A. (2009). Effects of exercise interventions on body-image: A meta-analysis. *Journal of Health Psychology*, 14, 780–793. <https://doi.org.libproxy.helsinki.fi/10.1177/1359105309338977>
- Cash, T. F. (2002). Cognitive-Behavioral Perspectives on Body Image. Teoksessa T. F. Cash, & T. Pruzinsky (toim.), *Body image: A handbook of theory, research, and clinical practice* (pp. 38–46). New York: Guilford Press.
- Cash, T. F. (2008). *The body image workbook: An eight-step program for learning to like your looks*. (2nd ed.). Oakland, Calif.: New Harbinger Publications, Inc.
- Cash, T. F. (2012). *Encyclopedia of body image and human appearance*. Amsterdam; Boston: Elsevier/Academic Press. Luettu 5.3.2019. <https://www.sciencedirect.com/book/9780123849250/encyclopedia-of-body-image-and-human-appearance>
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Cox, A. E., Ullrich-French, S., Howe, H. S. & Cole, A. N. (2017). A pilot yoga physical education curriculum to promote positive body image. *Body Image*, 23, 1–8. Luettu 24.4.2020. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1740144517300955>
- Damasio, A. (2000). Tapahtumisen tunne: Miten tietoisuus syntyy. Suom. Pietiläinen, K. Helsinki: Terra cognita. Alkuperäinen teos: *The feeling of what happens: Body, emotion and the making of consciousness*. London: Vintage.
- Erikson, E. H. (1982). Lapsuus ja yhteiskunta (2. painos.). Suom. Huttunen, E. Käännös englanninkielisestä alkuteoksesta *Childhood and Society* (1950). Jyväskylä: Gummerus.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. (2014). *Monenlainen tapaustutkimus*. Tutkimuksia ja selvitäyksiä, 11. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino: Tampere.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 10. painos (1. painos 1998). Vastapaino: Tampere.
- Fadjukoff, P. (2009). Identiteetti persoonallisuuden kokoavana rakenteena. Teoksessa R-L. Metsäpelto & T. Field (toim.), *Meitä on moneksi: persoonallisuuden psykologiset perusteet* (s. 179–193). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Fallon, A. (1990). Culture in the mirror: Sociocultural Determinants of Body Image. Teoksessa T. F. Cash, & T. Pruzinsky (toim.), *Body images: Development, deviance, and change* (pp. 80–109). New York: The Guilford Press.

- Fortin, S. & Girard, F. (2005). Dancers' Application of the Alexander Technique. *Journal of Dance Education*, 5(4), pp. 125-131. Luettu 15.3.2020. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15290824.2005.10387301>
- Finne, E., Bucksch, J., Lampert, T. & Petra, K. (2011). Age, puberty, body dissatisfaction, and physical activity decline in adolescents. Results of the German Health Interview and Examination Survey (KiGGS). *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8:119. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-8-119>
- Gallagher, S. & Zahavi, D. (2008). *The Phenomenological Mind: an introduction to philosophy of mind and cognitive science*. London: Routledge.
- Gatinho, A., Pinto, A., Santos, A., Vaughn, B.E. & Veríssimo, M. (2015). Direct and indirect relations between parent-child attachments, peer acceptance, and self-esteem for preschool children. William James Center for Research, ISPA-Instituto Universitário, Lisbon, Portugal. Human Development & Family Studies, Auburn University, Auburn, AL, USA. *Attachment & Human Development* 2015, Vol 17 No.6, 586–598. <https://doi.org/10.1080/14616734.2015.1093009>
- Gauntlett, D. (2002). *Media, gender and identity: An introduction*. London: Routledge.
- Grogan, S. (1999). *Body image: Understanding body dissatisfaction in men, women and children*. London ; New York: Routledge.
- Haapala, E. A., Lintu, N., Eloranta, A., Venäläinen, T., Poikkeus, A., Ahonen, T., . . . Lakka, T. A. (2018). Mediating effects of motor performance, cardiorespiratory fitness, physical activity, and sedentary behaviour on the associations of adiposity and other cardiometabolic risk factors with academic achievement in children. *Journal of Sports Sciences*, 36(20), 2296–2303. Luettu 12.4.2020. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02640414.2018.1449562?journalCode=rjsp20>
- Hall, S., Herkman, J. & Lehtonen, M. (1999). *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Halliwell, E., Jarman, H., Tylka, T. L. & Slater, A. (2018). Evaluating the impact of a brief yoga intervention on preadolescents' body image and mood. *Body Image*, 27, 196–201. Luettu 24.04.2020. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1740144518302304>
- Hannaford, C. (2001). *Viisaat liikkeet: Aivojumpalla apua oppimiseen*. Suom. Salminen, T. Helsinki: Kehitysvammaliitto. Alkuperäinen teos: Hannaford, C. (1995). *Smart moves: Why learning is not all in your head*. Arlington, Va.: Great Ocean Publishers.
- Heinämaa, S. (1996). *Ele, tyyli ja sukupuoli: Merleau-Pontyn ja Beauvoirin ruumiin fenomenologia ja sen merkitys sukupuolikysymykselle*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (1995). *Teemahaastattelu*. 7.painos. Yliopistopaino: Helsinki.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. (e-kirja). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirvensalo, M., Jaakkola, T., Sääkslahti, A. & Lintunen, T. (2016). Koettu liikunnallinen pätevyys ja koetut esteet. Teoksessa S. Kokko & A. Mehtälä (toim.), *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2016* (s. 36–40). Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 4. Luettu 21.03.2019. <https://www.liikuntaneuvosto.fi/lausunnot-ja-julkaisut/lasten-ja-nuorten-liikuntakayttaytyminen-suomessa-liitu-tutkimuksen-tuloksia-2016/>
- Homan, K. & Tylka, T.L. (2014). Appearance-based exercise motivation moderates the relationship between exercise frequency and positive body image. *Body Image*,

- 11, 101–108. Luettu 1.2.2020. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1740144514000047>
- Huang, J.S., Norman, G.J., Zabinski, M.F., Calfas, K. & Patric, K. (2007). Body image and self-esteem among adolescents undergoing an intervention targeting dietary and physical activity behaviours. *Journal of Adolescent Health*, 40, 245–251. Luettu 23.2.2020. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1054139X06003843>
- Husu, P., Jussila, A.-M., Tokola, K., Vähä-Ypyä, H. & Vasankari, T. (2019). Objektiivisesti mitatun paikallaanolon, liikkumisen ja unen määrä. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.), LIITU-tutkimus, 2018. Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa (s. 27–40). Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1. Luettu 10.4.2020. <https://www.liikuntaneuvosto.fi/lausunnot-ja-julkaisut/lasten-ja-nuorten-liikuntakayttaytyminen-suomessa-liitu-tutkimuksen-tuloksia-2018/>
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162–173.
- Jaakkola, T. (2013). Liikuntataitojen oppiminen. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka* (s. 162–184). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jaari, A. (2004). *Itsetunto, elämänhallinta ja arvot: korrelatiivinen tutkimus Morris Rosenbergin itsetuntokäsitteen taustasta suomalaisilla työikäisillä*. Helsingin yliopisto. Väitöskirja.
- Jackson, L. A. (2002). Physical Attractiveness: A Sociocultural Perspective. Teoksessa T. F. Cash & T. Pruzinsky (toim.), *Body image: A handbook of theory, research, and clinical practice* (pp. 13–21). New York: Guilford Press.
- James, W. (1999). The Self. Teoksessa R.F. Baumeister (toim.), *The self in social psychology* (pp. 69–77). Philadelphia: Taylor & Francis.
- Juntunen, M.-L. (2010). Liike, rytmi ja musiikki: Jaques-Dalcrozen pedagogista perintöä jäljittämässä. Teoksessa E. Anttila (toim.), *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s. 57–73). Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Juntunen, M., Perkiö, S. & Simola-Isaksson, I. (2010). *Musiikkia liikkuen, Musiikkiliikunnan käsikirja*. Helsinki: WSOYpro oy.
- Kalaja, M. (2007). *”Sinut oman kehon kanssa”. Toimintatutkimus kehontuntemusta kehittävästä lukion liikuntakurssista*. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus. Liikuntatieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. Luettu 23.11.2019. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-200806095431>
- Kantomaa, M., Syväoja, H., Sneck, S., Jaakkola, T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. (2018). *Koulupäivän aikainen liikunta ja oppiminen*. Tilannekatsaus – tammikuu 2018. Raportit ja selvitykset 2018:1. Luettu 28.8.2019. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/tilas-tot-ja-julkaisut/julkaisut/koulupaivan-aikainen-liikunta-ja-oppiminen>
- Kalliopuska, M. (1984). *Itsetunto*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Karimäki, R., Norppa, L. & Nyman, H. (2012). Tanssien läpi lukkarin. Tanssikasvatuksen menetelmäopas perusopetukseen. *Taikalamppu-menetelmäopas*. Vantaan kaupunki: Taikalamppu. Luettu 10.5.2019. <https://www.lastenkulttuuri.fi/wp-content/uploads/2016/02/tanssien-lapi-lukkarin-tanssikasvatuksen-menetelmäopas.pdf>
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Hyvä itsetunto*. Juva: WSOY.
- Kielitoimiston sanakirja (2014). Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisuja 35. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. URN:NBN:fi:kotus-201433, ISSN 2323-3370.

- Verkkojulkaisu HTML. Päivitettävä julkaisu. Päivitetty 28.02.2018. Luettu 09.03.2018. <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/netmot.exe?motportal=80>
- Klemola, T. (1998). *Ruumis liikkuu – Liikkuuko henki? Fenomenologinen tutkimus liikunnan projekteista*. Tampereen yliopisto. Luettu 28.2.2019. <https://asiakas.kotisivukone.com/files/finevision.kotisivukone.com/tiedostot/vaitos2.pdf>
- Klemola, T. (2004). *Taidon filosofia - Filosofin taito*. Tampere: Tampere University Press. Luettu 30.4.2019. https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95448/taidon_filosofia_2004.pdf?sequence=1
- Koivisto, P. (2007). "Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa". *Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Väitöskirja. Luettu 15.3.2020. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13312/9789513929053.pdf>
- Klemola, T. (2013). *Mindfulness. Tietoisuuden harjoittamisen taito*. Jyväskylä: Docendo.
- Kokko, S., Martin, L., Villberg, J., Ng, K. & Mehtälä, A. (2019). Itsearvioitu liikunta-aktiivisuus, ruutuaika ja sosiaalinen media sekä liikkumisen seurantalaitteet ja -sovellukset. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.), *LIITU-tutkimus, 2018. Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa* (s. 15–26). Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1. Luettu 17.3.2020. https://www.liikuntaneuvosto.fi/wp-content/uploads/2019/09/VLN_LIITU-raportti_web-final-30.1.2019.pdf
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Korpinen, E. (1990). *Peruskoululaisen minäkäsitys: The self-concept of comprehensive school pupils*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34.
- Kortelainen, I. (2014). Kehotietoisuus psykososiaalisesta näkökulmasta. Teoksessa I. Kortelainen, A. Saari & M. Väänänen (toim.), *Mindfulness ja tieteen: tietoisuustaidot ja kehotietoisuus monitieteisen tutkimuksen kohteena* (s. 125–140). Tampere: Tampere University Press.
- Kuhmonen, P. (1996). Miten ja miksi tutkimme ruumistamme -fenomenologis-hermeneuttinen näkökulma. Teoksessa R. Koikkalainen (toim.), *Ruumiita! ruumiista, ruumiillisuudesta, kehosta, kehollisuudesta* (s. 169-204). Jyväskylän yliopiston yliopilaskunta. Julkaisusarja 39. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy.
- Kujala, T. (2013). Kertomuksia koululiikunnasta – suorittamisesta yhdenvertaisuuteen. *Liikunta & Tiede*, 50 (1), 45–51.
- Kujala, T., Hakala, L. & Asanti, R. (2012). Tämä hetki vai tulevaisuus – koululiikunta murroksessa. *Kasvatus*, 43 (2), 171–181. Luettu 10.4.2019. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1564201>
- Kujala, T. & Marttila, M. (2018). "Aika ikään kuin pysähtyy" – opiskelijoiden kehollisia kokemuksia. *Liikunta & Tiede*, 55 (2–3), 88–93. Luettu 21.03.2019. https://www.lts.fi/media/lts_vertaisarvioidut_tutkimusartikkelit/2018/lt_2-3-18_tutkimusartikkelit_kujala_lowres.pdf
- Kääriäinen, H. (1986). *Oppilaan selviytyminen koululaisena sekä minäkuvan ja kouluasenteiden kehitys peruskoulun luokilla 1-4: Opettajien, oppilaiden ja heidän vanhempiansa tekemiin arviointeihin sekä suoritettuihin mittauksiin perustuva seuranta tutkimus kahdessa helsinkiläisessä koulussa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kääriäinen, H. (1988). *Minäkuvan kehitys*. Helsinki: Finn Lectura.

- Laine, T. (1996). Eri puolilla kehoa. Teoksessa R. Koikkalainen (toim.), *Ruumiita! ruumiista, ruumiillisuudesta, kehosta, kehollisuudesta* (s. 157–168). Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. Julkaisusarja 39. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books.
- Levine, M. P. & Smolak, L. (2002). Body Image Development in Adolescence. Teoksessa T. F. Cash, & T. Pruzinsky (toim.), *Body image: A handbook of theory, research, and clinical practice* (pp. 74–82). New York: Guilford Press.
- Linden, P. (1994). Somatic literacy. Bringing somatic education into physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65 (Sept.), 15–21. Luettu 12.4.2020. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07303084.1994.10606956>
- Light, R.L. & Kentel, J.A. (2015). Mushin: Learning in technique-intensive sports as a process of uniting mind and body through complex learning theory. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(4): 381–396. Luettu 8.3.2020. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408989.2013.868873>
- Lindwall, M. & Lindgren, E-C. (2005). The effects of a 6-month exercise intervention programme on physical self-perceptions and social physique anxiety in non-physically active adolescent Swedish girls. *Psychology of Sport and Exercise*, 6 (6), 643–658. Luettu 24.2.2020. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1469029205000440>
- Liu, M., Wu, L., & Ming, Q. (2015). How Does Physical Activity Intervention Improve Self-Esteem and Self-Concept in Children and Adolescents? Evidence from a Meta-Analysis. China. Luettu 12.4.2020. <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0134804>
- McDool, E., Powell, P., Roberts, J. & Taylor, K. B. (2016). Social Media Use and Children's Wellbeing. IZA Discussion Paper No. 10412. Luettu 25.3.2020. <https://ssrn.com/abstract=2886783>
- Mehling, W. E., Wrubel, J., Daubenmier, J. J., Price, C. J., Kerr, C. E., Silow, T., Gopisetty, V. & Stewart, A. L. (2011). Body Awareness: A phenomenological inquiry into the common ground of mind-body therapies. *Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine: PEHM*, 6(1), 6. Luettu 4.2.2020. <https://doi.org/10.1186/1747-5341-6-6>
- Merleau-Ponty, M. (2014). *Phenomenology of perception*. Translated in English by Donald A. Landes. Lontoo: Routledge. First published in 1945.
- Metsämuuronen, J. (2011). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 83–152). E-kirja. Helsinki: International Methelp.
- Move!-mittaustulokset. (2019). Opetushallitus. Luettu. 28.4.2019. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/move-tulokset>
- Niemi, P. (2013). *Resuinen ja rikas: Itsetunto, identiteetti, tunteet, tahto*. Hämeenlinna: Päivä Osakeyhtiö.
- Niemi-Pynttari, R. (1996). Rakastetun ruumis ja keho sen korvaajana. Teoksessa R. Koikkalainen (toim.), *Ruumiita! ruumiista, ruumiillisuudesta, kehosta, kehollisuudesta* (s. 73–84.) Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. Julkaisusarja 39. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

- Nyberg, G. & Carlgren, I. (2015). Exploring capability to move – Somatic grasping of house-hopping. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 612–628. Luettu 14.11.2020. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408989.2014.882893?journalCode=cpes20>
- Oinas, E. (1998). Ruumiillisuuden sosiologiaa. Teoksessa K. Koskinen (toim.). *Sosiologia karttalehtiä: Matkaopas yhteiskunnan tutkimiseen* (s. 181–190). Tampere: Vastapaino.
- Ojala, K. (2011). *Nuorten painon kokeminen ja laihduttaminen*. Jyväskylä: University Printing House. Luettu 17.1.2018. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/26810/9789513942816.pdf?sequence=1>
- Ojala K., Välimaa R., Tynjälä J., Villberg J. & Kannas L. (2016). Liikunnan ja painoindeksin yhteydet 15-vuotiaiden poikien ja tyttöjen käsityksiin kehostaan. *Liikunta & Tiede*, 53 (2–3), 64–72. Luettu 21.04.2020. https://www.lts.fi/media/lts_vertaisarvioidut_tutkimusartikkelit/2016/lt2-3_16_tutkimusartikkelit_ojala_64-72_lowres.pdf
- Parviainen, J. (1995). Taideteoksen kehollisuus. Kehollisuuden ja tanssiteoksen olemuksesta. *Niin & näin*, 2 (4), 33–37. <https://netn.fi/artikkeli/taideteoksen-kehollisuus>
- Parviainen, J. (1997). Taito, kehomuisti ja kehollinen tieto –Miten nykytanssijan kehollista tietoa ja taitoa voi käsitteellistää. Teoksessa A. Sarje (toim.), *Näkökulmia tanssin opettamiseen; suomalaisten tanssitaiteilijoiden ja tanssintutkijoiden kirjoituksia* (s. 133–150). Helsinki: Yliopistopaino.
- Parviainen, J. (2006). *Meduusan liike: Mobiliiajan tiedonmuodostuksen filosofiaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Parviainen, J. (2016). Keho tietää, kertoo ja kehittää itsetuntemusta. *Liikunta & Tiede*, 53 (2–3), 10–15. Luettu 19.03.2019. https://www.researchgate.net/publication/306015350_Keho_tietaa_kertoo_ja_kehittaa_itsetuntemusta
- Parviainen, J. & Aromaa, J. (2017). Bodily knowledge beyond motor skills and physical fitness: a phenomenological description of knowledge formation in physical training. *Sport, Education and Society*, 22:4, 477–492. Luettu 20.5.2019. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13573322.2015.1054273>
- Perttula, J. (2009). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merkitys-Tulkinta-Ymmärtäminen* (s. 115–161). 3.painos. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Perttula, J. (2012). Mikä tekee kokemuksen tutkimisesta fenomenologista? – fenomenologisen ajatteluni kehityspolkuja. Teoksessa L. Kiviniemi, K. Koivisto, T. Latomaa, M. Merilehto, P. Sandelin & T. Suorsa (toim.), *Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija* (s. 319–336). Rovaniemi: LUP, Lapland University Press, Lapin yliopistokustannus.
- POPS (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammala: Opetushallitus. Luettu 20.3.2019. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- POPS (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Luettu 20.3.2019. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Pönni, E. (2015). *Oppilaiden kokema kehollisuus koulun liikuntatunneilla – liikunta avain oppilaiden itsetunnon vahvistamiseen?* Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma. Liikuntakasvatuksen laitos. Jyväskylän yliopisto.

- Rauhala, L. (2005). *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Reeve, S. (2011). *Nine ways of seeing a body*. Devon: Triarchy Press.
- Reuter, M. (2002). Ruumiillinen kokemus Descartesin ja Merleau-Pontyn filosofiassa. Teoksessa L. Haaparanta & E. Oesch (toim.), *Kokemus* (s. 261–271). Acta Philosophica Tampere 1. Tampere: Tampere University Press.
- Rinta-Harri, A. (2005). Kehollinen ilmaisu sosiaalipedagogiikan ammattipätevyytenä. Teoksessa K. Ranne, A. Sankari, T. Rouhiainen-Valo & T. Ruusunen (toim.), *Sosiaalipedagoginen ammatillisuus - Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi* (s. 72–85). Kokemäki: SPOY Satakunnan Painotuote Oy. Luettu 11.5.2018. http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/16533/Sosiaalipedagoginen_ammattillisuus.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rogers, C. R., Dorfman, E., Gordon, T. & Hobbs, N. (1973). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory* (Repr.). London: Constable.
- Ronkainen, S. (1999). *Ajan ja paikan merkitsemät. Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rouhiainen, L. (2008). Somatic dance as a means of cultivating ethically embodied subjects. *Research in Dance Education*, 9 (3), 241–256. Luettu 7.6.2019. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14647890802386916>
- Rouhiainen, L. (2011). Fenomenologinen näkemys oppimisesta taiteen kontekstissa. Teoksessa E. Anttila (toim.), *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s. 75–94). Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Sarpavaara, H. (2004). *Ruumiillisuus ja mainonta*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere: Tampere University Press. Luettu 7.9.2019. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67380/951-44-5953-9.pdf?sequence=1>
- Scheinin, P. (1990). *Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto. Vertailututkimus peruskoulussa ja steinerkoulussa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sheets-Johnstone, M. (1999). *The primacy of movement*. Volume 14. E -kirja. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Shilling, C. (1993). *The body and social theory*. London: Sage.
- Siljamäki, M. (2013). ”Kulttuurinen kiinnostus heräsi tanssiharrastukseni myötä”: Flamenco, itämainen tanssi ja länsiafrikkalaiset tanssit tanssinopettajien ja -harrastajien kokemana. *Studies in sport, physical education and health*, 199. Jyväskylän yliopisto. Luettu 28.8.2019. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5442-0>
- Siljamäki M., Kalaja, M., Perttula, J. & Kokkonen, M. (2016). Lähtökohtana holistinen kehollisuus: koululiikunnan uudet tuulet. *Liikunta & Tiede*, 53 (1), 40–46. Luettu 19.3.2019. <https://docplayer.fi/17438993-Lahtokohtana-holistinen-kehollisuus-koululiikunnan-uudet-tuulet.html>
- Stolz, S. A. (2013) Phenomenology and physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 949–962. Luettu 20.1.2020. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131857.2013.785355?journalCode=rept20>
- Stolz, S. A. (2014). *The philosophy of physical education: A new perspective*. Routledge: Routledge Studies in Physical Education and Youth Sport.

- Stolz, S. A. (2015). Embodied learning. *Educational Philosophy and Theory*, 47(5), 474–487. Luettu 20.1.2020. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131857.2013.879694>
- Suurpää, L., & Aaltojärvi, P. (1996). Näinkö nuoret? Teoksessa L. Suurpää, & P. Aaltojärvi (toim.), *Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin* (s. 7–20). Helsinki: SKS.
- Syväoja, H., Kantomaa, M., Laine, K., Jaakkola, T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. (2012). *Liikunta ja oppiminen*. Tilannekatsaus – lokakuu 2012. Muistiot 2012: 5. Opetushallitus. Luettu: 28.8.2019. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/liikunta-ja-oppiminen>
- Thompson, J. K. & Van Den Berg, P. (2002). Measuring Body Image Attitudes among Adolescents and Adults. Teoksessa T. F. Cash & T. Pruzinsky (toim.), *Body image: A handbook of theory, research, and clinical practice* (pp. 142–154). New York: Guilford Press.
- Tiggeman, M. (2002). Media Influences on Body Image Development. Teoksessa: T. F. Cash & T. Pruzinsky (toim.), *Body image: A handbook of theory, research, and clinical practice* (pp. 91–98). New York: Guilford Press.
- Tolonen, T. (2001). Tyttöjen käsityksiä ihannenaiveudesta. Teoksessa A. Puuronen & R. Välimaa (toim.), *Nuori ruumis* (s. 73–88). Helsinki: Gaudeamus.
- Turner, B. S. (1996). *The body & society: Explorations in social theory* (second edition.). London: Sage.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2019). Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK). Luettu 16.12.2019. <https://www.tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanta>
- Vanttaja, M. & Järvinen, T. (2006). Oppiminen ja identiteetti muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora & A. Suikkanen (toim.), *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen* (s. 27–42). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Virtanen, J. (2011). Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 153–216). Helsinki: International Methelp.
- Wells, L. E. & Marwell, G. (1976). *Self-esteem: Its conceptualization and measurement*. Volume 20. Beverly Hills, Cal.: SAGE Library of social research.

Liitteet

LIITE 1

Haastattelurunko

6 teemaa:

- kehoillisuus/kehotietoisuus/kehonkuva käsitteinä yleisesti
- oppilaan kehoillisuutta/kehotietoisuutta tukevat tekijät
- oppilaan kehonkuva tukevat tekijät
- kehoillisuutta ja myönteistä kehonkuva haittaavat tekijät/riskitekijät
- opettajien vaikutusmahdollisuudet/valmiudet
- kehoillinen oppiminen: kehoillisuuden yhteys oppimiseen

Perustiedot:

1. Opetushistoria (kokemus vuosina) ja mahdolliset koulutukset
2. Liikunnanopettaja/Tanssinopettaja/Luokanopettaja/Muu
3. Mitä luokka-astetta opetat tällä hetkellä?

Haastattelun aloitus/johdatus aiheeseen:

1. Onko kehoillisuus/kehotietoisuus/kehonkuva tuttuja teemoja?

Kehoillisuus käsitteenä ja yleisesti osana koululiikuntaa:

1. Miten ymmärrät käsitteen kehoillisuus? Entä kehotietoisuus? (Koululiikunnassa? Oletko pohtinut mitä käsite tarkoittaa? Miten kuvailisit sitä? Entä kehonkuva?
2. Miten kehoillisuus näkyy mielestäsi liikuntatunneilla ja sen ympärillä (esim. harjoitteet, pukuhuoneet)? Millaisissa tilanteissa kehoillisuus korostuu koululiikunnassa?
3. Millaisia kokemuksia sinulla on oppilaiden kehoillisuuden kokemuksista koululiikunnassa opettajan näkökulmasta katsottuna? (Oppilaiden suhtautuminen omaan kehoon ja toisen kehoon, omaan kehoillisuuteen koululiikunnassa/ kehoilliseen taitoon) -> esim. oletko kuullut oppilaiden kommentteja omasta/toisten kehosta?
 - a. Huomaatko oppilaita, jotka ovat varmoja omasta kehostaan/ tai epävarmoja?

Kehotietoisuutta ja myönteistä kehonkuva tukevat tekijät:**-Kehotietoisuus:**

4. Miten voit kokemuksesi perusteella huomioida oppilaiden kehotietoisuuden koululiikunnassa ja tukea sitä? (eli sitä, että oppilaat oppivat tuntemaan omaa kehoaan, sen tuntemuksia jne.)
5. Peruopetuksen opetussuunnitelma antaa esimerkkejä opetusmenetelmistä, joilla kehoillisuuden voi ottaa huomioon liikunnassa. Näitä ovat voimistelu- ja musiikkileikit (ne parantavat kehohallintaa, kuten kehoahmotusta, ilmaisua ja rytmin mukaan liikkumista), ja erilaiset monipuoliset tehtävät, leikit, harjoitteet ja pelit (POPS, 2014, 149, 435). Tämän enempää menetelmiä ei ole avattu opetussuunnitelmassa.
 - a. Millaiset pelit/harjoitteet/leikit/tehtävät/liikuntamuodot tukevat mielestäsi oppilaiden kehotietoisuutta? Miten?
 - b. Onko sinulla antaa esimerkkejä jostakin menetelmästä/ toimintatavasta, jota olet käyttänyt?
 - ➔ esim. aivojumppa, kehoahoito, somaattiset menetelmät, kehoillinen ilmaisu/tanssi, luova liikunta, musiikkiliikunta, mindfulness: yoga, Tai Chi, Pilates

- c. Osaatko kertoa, että millainen voisi olla kehollisuuden huomioiva liikuntatunti? (pääpiirteissään) Mitä elementtejä? Miten alkaa ja loppuu? Mitä siinä välissä?
- d. Voiko oppilaiden kehotietoisuuden huomioida liikuntatunneilla jotenkin muuten harjoitusten lisäksi?
 - i. opettajan toiminta (puhe, palaute, ohjaus)
 - ii. keskustelut
 - iii. eriyttäminen
- e. Miten kehollisuus eroaa liikuntatunneilla verrattaessa vanhempia oppilaita (5-8.lk) nuorempiin (1-4. lk)? (jos tutkittava opettanut/opettaa molemmissa luokka-asteissa).
 - i. Miten kehotietoisuuden opettaminen/tukeminen eroaa eri ikäisillä?

-Kehonkuva:

6. Koetko, että koululiikunta voi vahvistaa oppilaita
 - a. hyväksymään oma muuttuva keho? (7-9.luokalla on POPSin (2014, 434) mukaan ”tärkeää vahvistaa oppilaan myönteistä minäkäsitystä ja oman muuttuvan kehon hyväksymistä”.
 - b. entä yleisesti luomaan myönteinen kuva omasta kehosta?
 - Millaista koululiikunnan tulee tällöin olla?
 - käytännöt, harjoitteet, liikuntamuodot,
 - huomioitava erilaiset oppilaat
 - liikunnan tavoitteet
 - omat kokemukset
 - opettajan toiminta
 - c. Myönteisten kokemusten saaminen liikunnasta ja omasta kehosta on tärkeää, sekä myönteisten tunteiden kokeminen iloa ja virkistystä tuottavien liikuntatehtävien kautta. Myönteisten tunteiden kokeminen vahvistaa pätevyyden kokemuksia ja myönteistä minäkäsitystä (POPS, 2014, 274, 275, 435).
 - Koetko, että oppilaat saavat myönteisiä kokemuksia koululiikunnassa? Millaista koululiikunta tällöin on/ Millainen koululiikunta mahdollistaa myönteiset kokemukset?

Kehollisuutta ja myönteistä kehonkuvaa haaitaavat tekijät/riskitekijät:

7. Mitkä tekijät liikuntatunneilla saattavat olla riskinä oppilaiden myönteiselle suhtautumiselle omaan kehoon? (harjoitteet, käytännöt, oppilas, toiset oppilaat, opettaja)
 - a. Löytyykö omia kokemuksia?
8. Mitkä tekijät haaitaavat/ estävät kehotietoisuutta tukevia kokemuksia ja harjoitteita koululiikunnassa? (käytännön syyt, aika, joku muu?)
9. Voiko kehotietoisuutta edistävistä harjoitteista koitua jotain haaitaa?
 - a. esiintymistilanteet (nolostuminen, häpeä)
10. Oletko kuullut muilta opettajilta väheksyntää/vastalauseita kehollisia harjoitteita kohtaan?

Opettajan valmiudet ja vaikutusmahdollisuudet:

11. Millaisena koet omat vaikutusmahdollisuutesi/valmiudet tukea oppilaiden myönteisiä kokemuksia omasta kehosta ja kehotietoisuutta koululiikunnassa?
 - a. Mitä oppilaiden kehollisuuden tukeminen koululiikunnassa mielestäsi opettajalta vaatii? (koulutus, taidot?)

- b. Koetko jotakin haasteita opettamisessa (liittyen teemoihin: kehotietoisuus, kehoollisuus)?
- c. Koetko, että opettajan omalla kehotietoisuudella & kehonkuvalla on vaikutusta? (, jotta voidaan tukea oppilaiden kehotietoisuutta ja myönt. kehonkuvaa)

Aiheen tärkeys: Kehollinen oppiminen

- 12. Oletko pohtinut kehoollisuuden ja oppimisen yhteyttä?
- 13. Millaista on mielestäsi kehoollinen oppiminen? Koetko kehoollisuudella olevan vaikutusta ja hyötyä oppimiselle? Onko tämä aihe mielestäsi tärkeä? (arvoihin liittyvä kysymys?) (Huom! Tiede todistanut kehoollisuuden hyödyn oppimiselle)
 - a. Minkälaisille oppilaille kehoollisuusliikunnasta on hyötyä?
 - b. Tässä tutkimuksessa koululiikunta on keskiössä, mutta oletko käyttänyt kehoollisia harjoitteita (kehoollista oppimista) myös muita oppiaineita opettaessasi? (jos haastateltava opettaa/on opettanut muutakin kuin liikuntaa)
 - c. Mitä muuta hyötyä kehoollisista harjoitteista on? → identiteetti, kehonkuva

Tuliko sinulle mieleen jotain mitä haluat vielä sanoa?

LIITE 2

Tutkittavan tiedote

Tutkimuksen nimi: Koululiikunta ja kehoallisuus. Miten opettaja voi tukea oppilaiden myönteistä kehonkuvaa ja kehoallisuuden kokemuksia koululiikunnassa?

Tutkimuksen tarkoitus

Teitä pyydetään osallistumaan tutkimukseen, jonka tarkoituksena on...

1. tuoda opettajille/ kasvatuksen alan toimijoille lisää tietoa kehoallisuudesta ja kehonkuvasta kirjallisuuden ja haastatteluiden kautta.
2. tuoda esiin opettajien nykyisiä käsityksiä siitä, mitä kehoallisuus tarkoittaa.
3. auttaa ymmärtämään, miksi kehoallisuus on tärkeää oppimisen kannalta ja mitä hyötyä kehoallisista harjoitteista on oppilaille ja oppilaiden oppimiselle.
4. kartoittaa opettajien näkemyksiä siitä, millaisiksi he kokevat omat vaikutusmahdollisuutensa tukea oppilaiden myönteisiä kokemuksia omasta kehosta koululiikuntatunneilla, ja omat valmiudet toteuttaa kehoallisia harjoitteita.
5. tuottaa tietoa siitä, kuinka oppilaiden myönteisiä kokemuksia omasta kehosta voidaan tukea koululiikunnassa.
6. antaa käytännön esimerkkejä siitä, kuinka opettaja voi ottaa huomioon kehoallisuuden koululiikunnassa.

Tutkimuksen kulku

Tutkimus toteutetaan yksilöhaastatteluna kasvotusten tai puhelimitse. Haastattelun kesto voi hieman vaihdella, mutta se pyritään pitämään enintään 45 minuutissa. Haastattelu on kertaluontoinen. Haastattelun tarkoitus on tutkia teidän käsityksiä/näkemyksiä ja kokemuksia kehoallisuudesta koululiikunnassa. Haastattelussa käytetään ennalta laadittuja kysymyksiä, jotka liittyvät seuraaviin teemoihin:

- kehoallisuuden käsite
- kehoallisuus koululiikunnassa ja sen ympärillä
- opettaja luomassa oppilaille kehoallisia kokemuksia koululiikunnassa (myös käytännön sovellutukset)
- opettaja oppilaan myönteisen kehonkuvan tukijana koululiikunnassa
- kehoallisuuden yhteys oppimiseen (kehoallisten harjoitteiden hyöty)
- opettajien vaikutusmahdollisuudet/valmiudet tukea oppilaan myönteisiä kokemuksia omasta kehosta ja yleisesti kehoallisuutta

Haastattelu ei kuitenkaan ole tiukasti jäsennelty, vaan haastattelukysymykset ja niiden järjestys voivat hieman vaihdella haastattelun etenemisen mukaan. Haastattelussa pyritään päästä keskusteluun, jossa te voitte esittää myös tärkeäksi kokemianne näkökulmia, joita haastattelukysymykset eivät välttämättä tuo esille.

Haastattelu äänitetään litterointia varten (eli äänitallenne kirjoitetaan tekstimuotoon).

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota. Haastattelut ovat ilmaisia (mahdolliset puhelinmaksut maksaa tutkija).

Luottamuksellisuus, tietojen käsittely ja säilyttäminen

Vain tutkija käsittelee teidän henkilökohtaisia tietojanne. Tutkimusta esiteltäessä esimerkiksi graduseminaarissa henkilöllisyytenne peitetään. Tutkimuksessa teidän henkilökohtaisia tietojanne ei missään vaiheessa julkaista. Tutkittavien nimettömyydestä pidetään huolta koko tutkimuksen ajan. Haastatteluista poistetaan kohdat, joista tutkittavat voitaisiin tunnistaa. Tutkimustuloksia raportoidessa nimenne on muutettu niin, ettei teitä voi tunnistaa haastattelukuvauksista. Haastatteluäänitteitä ja teistä kerättyjä tietoja säilytetään tutkimuksen valmistumiseen saakka (kevät 2020) salasanoin turvatulla tietokoneella, jonka jälkeen ne hävitetään.

Tutkimus julkaistaan E-thesis -palvelussa, josta se on kaikille luettavissa. Tutkittavien henkilöllisyys ei tule julkaisussa esille.

Vapaaehtoisuus

Osallistuminen tähän tutkimukseen on täysin vapaaehtoista. Voitte kieltäytyä osallistumasta, keskeyttää osallistumisenne tai peruuttaa suostumuksenne syytä ilmoittamatta, milloin tahansa. Kieltäytymisenne, osallistumisen keskeyttäminen tai suostumuksen peruuttaminen eivät aiheuta haitallisia vaikutuksia teille tai palvelujen saannille.

Ilmoitus tutkimuksen keskeyttämisestä tai peruutuksesta tehdään suoraan tutkijalle sähköpostitse tai puhelimitse.

Tutkijan yhteystiedot

Jasmin Neuvonen



LIITE 3

Kuvauskategoriasysteemi

(8.1.1) Kehollisuus käsitteenä		
Merkitykselliset ilmaukset	Alatason kategoriat	Ylätason kategoriat eli kuvauskategoriat
termejä ja sanoja on hirveen vähän meidän länsimaisissa kielissä	Länsimaisessa kielessä ei sanoja puhua kehollisuudesta	Kehollisuus -termin vaikeus ja määrittelyn ongelmat
länsimainen kielikin on semmonen et on hirveen vaikee, meil ei oo edes sanoja tavallaan puhuu siitä asiasta hirveen hyvin		
kaukoidässä, siel on ehkä semmosii sanoja ja termejä enemmän mil siit ois helpompi puhuu		
jotenki tavallaan hirveen vaikee se mun mielest on	Termin määrittelyn vaikeus	
tuttu termi en tiedä onko se tuttu termi sillee että tätä mieltä on kaikki, ehkä tärkeempi se miten ite ymmärtää sen.		
tää on niinku siit tulee ehkä tämmönen terminä vähän semmonen epämääräinen tai mitä se nyt sit oikeen on ni sitte		
koulumaailmas ajatellaan et seliittyis johonki tosi ihmeellisiin taiteellisiin juttuihin, mä ajattelen et ei se oo mitenkään sit semmonen	Kehollisuuden liittämisen 'ihmeellisiin taiteisiin'	Ihmisten suhtautuminen kehollisuuteen
se yhdistetään siihen et minkä näkönen tai olonen on tai se on jotain suorittamista tai ootsä niinku kuinka timmissä kunnossa sä oot että jää jotenki se kaikki, se on vaa yksi pieni alue	Kehollisuuden yhdistäminen ulkonäköön ja suorittamiseen	
niin sit osa ajattelee sen (midfulness) liittyvän niinku johki tämmöseen itämaiseen uskontoon	Kehollisten harjoitteiden liittäminen uskontoon	
ajattelevat et se on uskonnon harjottamista vaik sitähan se ei ollut		
vaikka osa kävis missä koulutuksis ni hehän ei ala pitää sitä tääl itse, ei varmasti ala, että kylhän se vaatii sellasen oman niinku semmosen sisäisen niinku ajatuksen siitä et se on hyödyllistä ja tärkeä asia.	Oma ajattelu ja asenne vastakkainen	
se on et se on kyl haastava termi ja voi osalle aiheuttaa semmosii niinku et mitä ihmettä siel tapahtuu	Tietämättömyydestä johtuvat epäilevät asenteet kehollisuutta kohtaan	
siin saattaa osalle vanhemmista tulla semmonen mmm --- vähä jotenki epäilyttävä kaiku tai tämmönen (jos puhuaan kehollisuudesta)		
olihan sitä tottakai sitä sellasta että et niinku tää on huuhaata		

Ei oikeestaan ainakaan nois kouluis mis mä oon ollu, niin ei (kritiikkiä)	Positiivinen suhtautuminen kehollisuus- teemoihin	
must tuntuu et opettajat ja opettajaks opiskelevat on aika avoimii kaikelle ton tyyppiselle asialle ehkä enemmän ku ennen myös miehet.		
ylipäättään sellaset opettajat jotka on vaikka johki taito-taideaineeseen niinku vihkiytyneitä ni he ehkä helpommin jotenkin lähtee mukaan tai kokeilee koska on jotenki semmonen niinku kokemus ehkä muulla alalla siit jotenki semmostest työskentelystä		
opettajia myös jotka oli niinkun mmm ikäänkuin samaa mieltä		
veikkaisin et suurempi osa on sitä jotka on ihan myönteisesti suhtautuu		
se voi jolleki aiheuttaa sen et he ei tee mitään jos mä puhun jostain kehollisuudesta et sit mä vaan sanon et meil on nyt tällai taukojumppa	Oppilaiden suhtautuminen kehollisuus -käsitteeseen	
osa on niinku sellasii et he on ihan niinku myönteisesti suhtautuu mut kokevat et se on vaikee itse opettaa	Vaikeus opettaa kehollisuuteen liittyviä asioita	
Yleisesti tämmönen kaikki mihin tahansa niinku ihan vaikka olis rentoutumista et se on vaikee opettaa tai mindfulnessii ni sitä on vaikee opettaa		
Mutta sit varmasti kun on osa sitä semmost välimaaston porukkaa et he kokee sen tärkeeks mut vähän että no miten mä alan sitä tekee ni sit niinku koulutusta heille.		
Ihminen on yksi kokonaisuus, tää kokonainen ihminen	Ihminen kokonaisuutena	
lapsi ku se syntyy ni sit siinä on kaikki eli siinä on se kehollisuus kokonaisuudessaan		
ei voi vetää rajaa pään ja muun kehon välille	Keho ja mieli yhdessä, ei eroteta toisistaan	
ei voida erottaa mieltä ja ruumista		
kehon ja mielen yhdistämistä siis semmost niinku rauhoittamista ja keskittymistä		
tää mejän kieli ja länsimainen kulttuuri on semmosta tästä poikki ja pää toimii eriksee ja sit hirveenä vaa jumpataa tätä kehoa ja näin ku on kaks erillistä yksikköä, kaikki tavallaan tää meidän ympäröivä kulttuuri niinku lähtee siitä ajatuksesta tai on ainaki lähteny	Lähtökohtana keho-mieli erillisinä ajattelussa	
aina on niinku jaoteltu et mieli ja ruumis ja sielu ja se ja tavallaa tää on niinku hyvin tämmöst pirstaleista tää tää ajattelutapa		
nyt se on mun mielest vähä ainaski seki muuttumassa ehkä.	Ajattelutapa muuttumassa	
kaikki se mitä ajattelee ja mitä tuntee ja kaikki se on niinku tavallaan kaikki vaikuttaa kaikkeen	Kaikki yhteydessä (ajatelu ja tuntemukset)	

periaattees niinku kaikki mitä vaan ihminen tekee vaik se syö aamupuuroa aamulla ni seki on niinku kehollista	Kaikki tekeminen (liike, toiminta, ajattelu, paikka, tila ja hengitys) on kehollista	Kaiken ihmisen toiminnan näkeminen kehollisena ja kehollisuuden jatkuva läsnäolo
kaikki siis, ajattelu, toiminta, tää paikka missä mä oon, mitä mä hengitän		
sul on aina se, aina se niinku tila ja sul on aina se aika, joku tempo mil sä sitä (puuroa) kauhot suuhun siel		
me ollaan koko ajan kehoina, kehollisina olentoina tässä maailmassa, en pysty eriyttämään sitä	Kehollisuus koko ajan läsnä	
Tavallaan se on niinku aina läsnä		
se on sitä oppimista niinku minkä sä opit tavallaan niinku tekemällä ja liikkumalla	Kehollisuus ja oppiminen	Kehollisuus oppimisena, kehon käyttönä ja kehollisena liikkumisena.
kehon yhteydet ja oppiminen		
kehollinen liikkuminen, kehon käyttö siihen kehollisuuteen liittyen	Kehon käyttäminen	
omien rajojen tunnistamista ja toisen rajojen tunnistamista et mä en voi niinku mennä koskeen toista miten tahansa	Oman kehon ja toisen kehon rajat	Toisen ja oman kehon kunnioittaminen
tai mä en voi kommentoida toisen kehoa tai omaakaan kehoa	Kehon kommentointi	
ymmärtää, miten sä voit tietosesti myös olla kehossasi ja liikua ja käyttää sitä	Sisäinen tietoisuus kehosta	Tietoisuus ja käsitys omasta kehosta.
tietosta kehossa olemista		
ylipäättään semmonen itsetuntemus ja itseluottamus	Itsetuntemus, itsetietoisuus, kehotietoisuus ja kehonkuva, sekä itseluottamus	
se itseluottamus ja sit taas se itsetietoisuus tietynlailla ja se kehotietoisuuskin niin joo kehokuva on tosi iso asia		
ymmärtää mistä se(keho) tietyllä lailla koostuu	Kehon anatomian ja ulottuvuuden ymmärrys	
ymmärtää sen oman kehon ja sen rajat, mihin se ulottuu		

(8.1.2) Kehotietoisuus käsitteenä		
Merkitykselliset ilmaukset	Alatason kategoriat	Ylätason kategoriat eli kuvauskategoriat
en osaa sitä varmaa sillai miten kää virallisesti määritellä	Käsitteen määrittelyn vaikeus	
se on ehkä enemmän sitä myös anatomista tietoo ja et mistä se keho niinku oikeesti koostuu ja mitä siellä on miten nivelet toimii, miten lihakset toimii	Kehon anatomiaan liittyvä tieto	
kehotietoisuudessa vois enemmän olla myös sitä teoriaa tietyllä lailla mukana		
kiinnitetään huomiota (kehoon), että ei ohiteta sitä et ihan ku sitä ei ois olemassakaan, et tavallaan niinku viedään se ajattelu sen kehon kautta myös.	Huomion kiinnittäminen kehoon	Kehon kuuntelu ja huomiointi
pystyy vähä kuulostelemaan omaa kehoa ja mitä sille kuuluu ja tavallaa on semmonen kanava tietä tavalla auki	Kehon kuuntelu	

tunnistan tunteita mun kehossa et jos mä oon vihanen ni mä huomaan et mul tuntuu tietyl taval mun vartalossa tai tai jos mä oon jännittyny ni mä huomaan et mul tapahtuu jotai fyy-sistä	Kehon tunteiden tunnis-taminen	Tunteiden tunnistaminen ja niiden aikaansaaminen
tunnetilan tai sen tunteen et mä niinku tunnistan milt must tuntuu ku mul on tietynlainen tunne		
jos mä haluan rauhoittua ni mä tiedän et mä voin vaik rauhoittuu silleen et mä nyt istun vaik tietyl tavalla tai laitan kädet syliin tai hengitän	Keholla tietyn tunteen aikaansaaminen	
jotta mulle tulis jonkinlainen tunne ni sit mun pitää jotain tehdä mun keholla		

(8.1) Kehollisuuden ja kehotietoisuuden yhteys		
Merkitykselliset ilmaukset	Alatason kategoriat	Ylätason kategoriat eli kuvauskategoriat
jos mä tekisin semmosen mindmapin mitä kehollisuus ois ni siinä keskellä yks ois niinku kehotietoisuus	Kehollisuuden yksi ulottuvuus	Kehotietoisuus osana kehollisuutta
kehollisuus on jotenki ehkä abstraktimpi tai jotenki kokonaisvaltasempi käsite ku sitte mulle kehotietoisuus.		
kehotietoisuuden kautta voi löytää sen oman kehollisuuden helpommin.	Kehotietoisuus auttaa kehollisuuden löytämisessä	
et ku sä puhut kehollisuudesta ni mulle se on sama ku kehotietoisuus et ollaan tietoisia siitä	Kehollisuus ja kehotietoisuus ovat sama asia	
koko ajan täällähän on kehoja		

(8.1.3) Kehollisuuden näkyminen liikuntatunneilla		
Merkitykselliset ilmaukset	Alatason kategoriat	Ylätason kategoriat eli kuvauskategoriat
riippuu hirveesti siitä et miten sitä liikuntaa opetetaan	Opettajalähtöisyys vs. improvisaatio	Opettajan toiminnan vaikutus kehollisuuteen
jos tehtävä on opettajalähtöinen ku sitte taas jos on improvisaatiotehtävä ni niissä sit se kehollisuus ja se läsnäolo ja tekeminen näkyy ihan erilailla		
annetaan aikaa sille että johdatellaan sitä oppijaa rentoutumaan, olemaan läsnä, kuuntelemaan omaa kehoaan ensin ja sit voi voidaan tehdä ihan mitä vaan	Annetaan aikaa oman kehon kuuntelulle, rentoutumiselle ja senhetkiseen tilanteeseen	
otetaan huomioon, että se oppija kuulee itseään ja arvostaa itseään ja sen hetkistä tilannetta, sitä tiluatiota missä sä olet, koko ajan elämäntilanteisuutta		
opettajan se lähtökohta, jos sil opettaja ei oo minkäänlaista ajatusta siitä kehollisuudesta tai siitä et se olis millää tavalla tärkeää ni se voi olla et se (kehollisuus) ei kauheesti siel näy	Opettajan lähtökohdat ja ajatukset kehollisuudesta	
ei välttämättä sillein et mä puuttuisin siihen päivittäin	Opettajan puuttuminen kehollisuuteen	
oon huolissaa niistä jostai varsinkin sellasista tunnollisista työistä, jotka ihan hirveesti treenaa ja jotka ihan hirveesti pärjää koulussa ja et se menee joskus vähän yli	Paljon/liikaa liikkuvat työt	Paljon liikkuvat ja liika vakavuus liikuntaa kohtaan
ne (tytöt) katto et kuin mont kalori on kulunu ku me leikittiin metsäs	Liikunnan liiallinen vakavuus	
tää on mennyt ihan liian vakavaksi niinku ihan liian nuorella iällä		
et tosi paljon on semmosii lapsii et ku ne ei oo ikinä liikkuneet ne voi olla tosi kömpelöitä	Vähäinen liikunta ja kömpelyys	Vähän liikkuvat, kömpelyys ja heikko kehotietoisuus
(kehotietoisuus) mikä on lapsilla aika heikkoo, yllättävänkin heikkoo	Heikko kehotietoisuus	
ykkös-kakkosluokkalaiset ei tiedä kehonosien nimityksiä	Kehonosien nimet	
ni ihan alkaen sellasest et mikä on kyynerpää ja mikä on olkapää ja mikä on lapaluu ni ei niil oo aavistustakaan suurimmalla osalla		

sellasia oppilaita niinku lapsioppilaita joilla on ihan selkeesti se kehollisuus ei välttämättä oo ollenkaan läsnä tai hyvin vähän että vaikka ne omat kehon rajat on aivan, ne ei oo niinku hahmottunu et ei hahmota niinku mistä mun keho alkaa ja mihin päättyy et sit sitä kautta	Kehon fyysiset rajat	
silmän ja liikkeen koordinaatio ei niinku toimi et jos he näkee et he on törmäämässä ni he eivät osaa jarruttaa sitä ennen	Silmän ja liikkeen huono koordinaatio	
sit mitä hankalammalt se liikunta tuntuu ni sen vähemmän siit tykkää sen vähemmän sit taas liikkuu.	Liikunnan hankaluus yhteydessä liikunnasta pitämiseen ja liikunnan määrään	
osahan on hyvin niinku rohkeita näyttämään et he halua näyttää niit omii juttui vaikka ryhmälle mut sit osa on hyvin niinku sellasia et en halua esittää mitään edes tyylii parilleni halua esittää mitään	Rohkeat esiintymään ja esiintymistä välttävät oppilaat	Rohkeat ja itseensä luottavat oppilaat, ja vetäytyvät oppilaat
jos mä meen johonki uuteen ryhmään ni siel on muutamii jotka helposti ikäänku vetäytyy, he eivät osallistu niihin koska se on varmaa vaikeet vaikka alkaa parin kaa vaik mul ois joku kuinka yksinkertainen improvisaatio, ni tavallaan ku ei oookaa sellast siis tiettyy muuttii mitä tehä ni se onki hankala	Improvisaatio/tanssi harjoituksissa vetäytyvät oppilaat	
aina sellaset tietyt lapsityypit jotka vähän vetäytyy sit tottakai niinku monesti rohkaisemalla ja kaikil kikoilla ne saa sieltä mut että kyl siel on aina , --- he eivät välttämättä ole mitenkään niinkun he saattaa olla sit tosi hyvii ja luovii ja kekseliäitä ja taitavii liikkumaan mut se on jotenki se vieras asia		
toisethan on niinku hyvinki rohkeita ja semmosii niinku ööö et ei niil välttämät taitoo oo mitenkää sen enempää mut he on niinku vaa sillee, luottavat että minä osaan.	Omiin taitoihinsa uskovat rohkeat oppilaat	
osalle on hirveen vaikee niinkun kunnioittaa niit toisen rajoja	Toisen luvaton koskettaminen	Koskettaminen ja rajat
pukuhuoneis hirveestihän on semmost tönimistä, läpsimistä, toisen sille alueelle menemistä		
tahallista toisen koskettamista		
siis tyylii vieras oppilas tulee halaamaan toista yks kaks yllättäen ja se ei oookaa toisest kivaa		
se lapsen se kokemus et ku mä en osaa tai mä en ihan tiedä mitä täs tehään tai onks tää jotenki hassun näköstä ni sit se purkautuu sillä et mä nyt sit sörkin näit muita ketä täs on. Et siihen liittyy semmosta epävarmuutta	Epävarmuus taustalla muiden koskemisessa	
tosi monelle on joku pakko koskea toista	Tarve koskea toista	
lapsilla on hirvee tarve koskee toista ja painia ja möyriä ja sörkkiä ja härkkiä mut sit ku se tapahtuu mulle ni eihän se tietenkää oo kivaa		
osa lapsist on hirveen vaikee sit koskee jotenkin luonnollisesti tai kunnioittavasti toista ku on vaikka seuratanssit valssi ja tango näitä ku opetellaan ni osalla on hirvittävän vaikee se et mä oon täs mun parin kans	Vaikeus koskettaa toista ja/tai itseä näitisti	
ku pitäs olla silleen ihan arvostavasti vaan sen toisen kanssa ni se on tosi vaikee.		
tottakai moni osaa, mut toiselle semmosen kunnioittavan koskettamisen ja myös itselle niinku ikäänku sen tekeminen tai se onnistuis on aika haastavaa et se on joko et ei mitään tai sit se menee liian rajuks		
hikisin käsin siinä niinku jännittää se että nyt toinen, et nyt apua on joku, ja toisille se on niin jännittävää et ne sanoo et ne ei halua ollenkaa et se on tyhmää,		
helposti sit menee se ajatus niinku, ku vähä epäillä et se kosketus on jotai seksiä tai jotaki, et tiitkö jotenki et on aggressiivista koskettamista tai sit et noh lääpintää,mitä sä lääpit mua.		
sen ymmärtäminen että millon mä millon mä en voi koskea toista millon se toinen on niinku rauhassa ja sit taas millon mä voin mut mikä on sellanen asiallinen ni on aika haastava	Se ymmärtäminen, milloin toista voi koskea	
pojilla jonku verran et he vertailee vatsalihaksiaan tai keskustelee siitä kuka jaksaa punnertaa minkäki verran ja ei jaksaa	Ulkonäön ja suorituksen vertailu muihin	Vertailu ja kommentointi

Ja nii vertailee	Toisen ulkonäön ja taitojen kommentointi	
Kyllähän sitä (toisten kommentointia) on ollu mutta aika vähän, varsinki negatiivia mutta ylipäättään positiivisiaki aika vähän		
kommentoidaan osittain sitä toisten taitoo mut sitte myös ehkä niinku kyl ne kommentoi niinku ulkonäköökin.		
ei välttämät hirveesti mun kuullen niinku liikuntatunneilla, mut tota ihan varmasti niin et mä en oo kuullu niin varmasti tulee kommentteja niinku monenlaisia moneen suuntaan		
tuolla harrastustoiminnassa missä ite ollu pitempään ni ei niin paljoo ehkä sitte et se koulumaailma voi olla joskus vähä julmempaa		
et lapset voi kuitenkin olla tosi tosi julmii toisilleen		
kyllä sitä joskus tapahtuu ja vähä ikäviäkin sanomisia ja tilanteita on ollu mutta todella todella harvoin, sattunu mun kohdalle		
semmonen joku ihan vaan niinku vähä huumoril heitetty joku läppä ni se ki voi olla semmonen mikä jää pitkäks aikaa mielee		
ehk enemmän noil pojilla	Pojat kommentoi ja vertailee tyttöjä enemmän	Erilaisuuden hyväksyminen
täl hetkel mul ei oo niinku ehk tytöil noussu se pintaan	Toisten oppilaiden erilaisuuden hyväksymisen ja kommentoimattomuus toisten kehoista	
ne ryhmät on kyllä ollu tosi ihania toisillee ja jotenki mahtavia oppilaita et on jotenki hyväksytty se että toiset on erilaisia eikä siihen jotenki puututa että hei miks sun keho on tommonen ja mun tämmönen vaan että hei tässä me ollaan	Erilaisuuden hyväksymisen muuttuminen ajassa	
voi olla myös tätä aikaa koska se koulukokemukseni nyt tää vuoden jatkuva on niin lähellä, ni että voi olla että tässä ajassa ehkä on hyväksytty jo vähän paremmin ku sitte vaikka sillon ku mä olin lapsi sitä erilaisuutta		
koulun niinku uintitunteja ja tällasii ni kylhän se on selkeesti osalle vaivaallinen tilanne ku siel on niinku kaikki sekasin	Vaivaannuttavat tilanteet (uinti)	
yläasteikäisillä on hirveen paljon semmosia maneereita mihin ne tekee tällasii erilaisia asentoja nii ni missä ne tietynlailla odottaa	Kehon asennot	Kehon asennot ja kehollinen informaatio
asunnoissa näkyy epävarmuus	Epävarmuus	
siel on paljon semmosta kehollista informaatioo mä saan myös niissä ajoissa kun ei tehdä niinku jotain tehtävää. Että sit tietysti niitten tehtävien aikana ne monesti on hyvin liikkuvia tehtäviä ja silleen että kehoo käytetään monella lailla niin mut myös kiinnostavaa on se että mitä niiden harjoitusten välillä tapahtuu siinä kehossa	Kehollinen informaatio tehtävien aikana ja välissä	
kylhän tää tämmönen kehollisuus näkyy joka päivä, päivittäin esille jotenkin	Kehollisuus läsnä joka paikassa, joka päivä	Kehollisuus läsnä kaikkialla
siis sehän on (kehollisuus läsnä koko ajan liikuntatunnilla)		
myös ihan siinä niinkun harjoitusten välissä vaikka ja semmosissa ja toki liikuntatunneilla ja varmaan ihan kaikilla opitunneilla		
tanssitunnilla kehollisuus jotenki korostuu koska sitä käytetään kovin paljo	Kehollisuus korostuu tanssitunneilla	
jokainen hengitys, jokainen askel, jokainen oleminen on tanssia, tavallaan se tanssi on mulle niin kokonaisvaltasta kehollista ilmaisu että siin kaikki on		

(8.2) Opettajan valmiudet ja vaikutusmahdollisuudet tukea kehotietoisuutta ja kehonkuvaa

Merkitykselliset ilmaukset	Alatason kategoriat	Ylätason kategoriat eli kuvauskategoriat
kyl varmaan, et tietenki aina varmaan paljon enemmän vois tehdä ja eri tavalla mut et kyl se on semmonen mitä niinku sillai se pyörii niinku tavallaan siel taustalla jollain tavalla joo joo-o kyllä siis et jokainen kohtaaminen on mahdollisuus kyl mä koen et mul on valmiuksia	Koetaan olevan omia valmiuksia ja mahdollisuuksia	Kokemus valmiuksista myönteinen

Joo koen tosi vahvasti että on	Vahva positiivinen kokemus omista valmiuksista	
Kyl mä koen opettajan mahdollisuudet aika isoiksi tai laajoiksi koska niit tilanteitahan tulee varmaan päivittäin	Yleisesti opettajan mahdollisuudet laajat	
se johtuu siitä et mä oon niinku tavallaan mä oon niinku se tanssinopettajan tutkinto ja sit mä oon käyny niinku tosi paljon koulutuksissa	Koulutukset	Omien valmiuksien taustatekijät
sieltä tuli sitte tosi paljon apua niinku siihen jo mikä oli jo itellä tietyllä lailla se tärkein ni vielä semmosta niinku varmistusta et okei mä oon puhunu oikeist asioista ja näin tää oikeesti menee		
ikäänku saanu tutustuu semmosii ihmisiin tai opettajiin jotka sitä opettaa tai tutkii	Asiantuntijayhteisö	
mä koen et mä sain semmosen luoton siitä että luota siihen mitä sä näät että, mulla on jo sen verrankokemusta	Kokemus	
mun mielestä mun pitää olla tietonen siitä, miten se keho toimii, koska jos mä en oo siitä tietonen ja mä en pysty opettaa sitä ni sit tietyllailla se vesittää koko pohjan tältä niinku kehollisuudelta ja siltä että opetetaan vaikka tanssia et kyl mä koen et siinä on paljon vaikutusta	Oma kehotietoisuus	
En mä osaa sanoa, se on kaikki nii henkilöst ja persoonast kii, et voihan sitä olla niinku opettanu vaik 50 vuotta liikuntaa ja silti ei oo niinku mitään hajuakaan mistään kehollisuudesta	Valmiudet riippuvat ihmisestä ja ajattelusta, ei liikunnan opetuksen kokemuksen pituudesta	Opettajan ajattelun ja kokemuksen merkitys
se ei oo välttämät niinku opettajakokemuksest ja semmostest kiinni vaan se on niinku ehkä siitä et miten sille asialle on vihkiytyny ja uskaltaako tavallaan ajatella vähäsen niinku laatikon ulkopuolelta asioita.		
joku voi tulla nuorena opettajana ja on heti valmiudet niinku tavallaan ajatella sitä kautta		
plus sellast omaa kokemusta		
improvisaatiosta ja kaikesta kehollisuudesta mä koen että pitää olla kokemusta kyllä opettajalla ennen ku sitä voi opettaa niinku kaikesta,	Oma kokemus kehollisuudesta	
kyllä jonkinlainen kokemus koska ku tää on niinku sellast just siihen omaan kokemukseen perustuvaa niin kyllä joo. kyllä pitää olla jonkinlainen omakohtanen joo.		
jos aatellaan et täst aiheest ois koulutusta ni kyl sen pitää olla semmost et its etehdään ja kokeillaan et sä saat sen kokemuksen.	Koulutuksen suuntautuminen opettajan omaan kehotietoisuuteen	Opettajan oman kehotietoisuuden kehittäminen
mut et sit se lähtiski sieltä opettajista koska sehän on aika avainasemassa oleva henkilö, just tää niinku se miten se oma tietoisuus on siit kehosta ja sitten miten se sanottaa sitä		
kyllä mä koen että semmonen kaikkien liikunnan tanssin kehollisuuden opettajien ni tulis käydä kyllä jonkinlainen keholinen koulutus ittensä kanssa jotta siitä vois sitten ammentaa ja puhua niinku toisenki kehosta	Opettajan tulee tuntea oma keho, jotta voi opettaa oppilaille kehotietoisuutta	
sehän on tavallaan se lähtökohta		
jos mietitää niinku sitä niinku kehollisuutta ni et sä pysty millää tavalla sitä välittämään muille jollet sä ensiks oo jotenki ite kokenu oman kehon kautta et mitä se tarkoittaa ja millasii asioit siihen liittyy		
jos et sä oo läsnä oleva siinä omassa kehossa ja et oo tietonen niistä asioista minne vaikka lonkka kääntyy ni miten sä voit sit opettaa sitä		
sit se jää semmoseks jotenki ulkokohtaseks just jos se ei jotenki niinku ite itsessään		
kyllä mä koen et se on hirveen tärkeä osa et se jotenki se oma keho ja se sen hyväksyminen on tapahtunu sillä opettajalla, koska niitä omia varmuuksia ja epävarmuuksia me ihan väkisin vuorovaikutustilanteessa siirretään toisiin vaik ei haluaikaan	Kun opettaja hyväksyy itsensä, hän pystyy auttamaan oppilaita hyväksymään itsensä	

joo se se että uskaltaa olla kuka sä oot ni se auttaa tosi paljon myös niitä oppilaita uskaltamaan olemaan ketä ne on		
mitä enemmän sä oot oma ittes siellä koko ajan ja pystyt näyttää sen keskeneräisyytesi, rajallisuutesi mut erityisesti sen et sä hyväksyt sen et mä en oo kaikessa hyvässä, mä en pysty kaikkeen, mä en muista kaikkee mun kehoki on rajallinen tietyis asioissa ni sitä helpommin mä koen että ku se opettaja on hyväksynyt sen oman rajallisuutensa ja ää antaa sen myös ulos ni sitä helpommin niitten oppilaittenki on hyväksyy omansa		
Viehän se aikaa ja se on kaikkee muuta ku helppoo	Kehotietoisuuden kehittämisen haastavuus	
Ku aina ei oo niit sanoja ja ei oo ehkä semmost omaa kokemusta ni ei se mikää helppo ajatus.		
tanssi on kuitenkin aika monelle et sitä ei niinku juurikaan okl opinnois oo	Kehotietoisuuden ja tanssin vähyys opettajankoulutuk- sessa	Koulutuksen merkitys
Niin tota jotenki toivois et sitä sais sinne opintoihin (okl) ym- pättyy	Lisääminen opettajan- koulutuk- seen	
kyl mä nään et se on niinku se okl:lä, nythän mä sen nään että se lähtee sieltä		
opettajan koulutukseen ois tosi hyvä mun mielestä sisällyt- tää semmosia improvisaatioharjoituksia, kehollisia harjo- tuk- sia koska niitten kautta ku se opettaja itse oppii		
lisäksi ois ihana jos siellä koulutuksessa ois vaikka englan- ninopettajia koulutettais myös siihen että miten sä voisit ke- hollisesti opettaa tätä sun ainetta, sen vois mahdollittaa	Kehollinen oppiminen kaikkien opettajien kou- lutukseen	
et koulutusta	Koulutusta kehollisuu- desta	
erittäin tärkeetä on mun mielestä se kouluttaminen ja jatkuva kouluttaminen		
no joo täytyyhä siin (olla koulutusta kehollisuuteen liittyen) nyt onhan muissakin kaikissa oppiaineissa niinku tietyt vaa- timukset että tota se ois ihan mahtavaa		
jos miettii sitä kehollisuutta ni täytyy olla joku haju siit et miksi sitä tehdään ja miten sitä voi tehdä.		
sun tarvii tietää mitä sä teet ja miksi sä teet.		
et ehdottomasti siihen tarvitaan jotain kättä pidempää		
kyl se vaatii semmost jonkunäköst paneutumista asiaan en- nen ku siit saa niinku oikeesti kiinni et se niinku helposti lip- suu		
se on ihan mahdotonta nille opettajille joilla ei oo entuudes- taan työkaluja ni lähtee tekemään sitä silleen että sille oppi- laalle ois mahdollisimman paljon hyötyy siitä itsensä kautta oppimisesta		
osa tarvitsee sitä sellasta ikäänkun tieteellistä näyttöä että et se vaikka parantaa keskittymistä tai parantaa lasten niinku sellasta tunnetaitoi kun he ymmärtävät sen oman ke- hon toiminnan	Tieteellinen näyttö	
Mä oon jo nii vanha et sil ei oo mitää merkitystä (naurua) mut sit jos miettii jotai niinku nuorempia opettajia ni kyl varmaan ne tarkkaan skannaa et millaset trikoot sil on jalassa	Opettajan ulkomuoto ja asenne liikuntaa koh- taan	Opettaja mallina op- pilaille
tanssiihmisillä no mukavat vaatteet joskus saattaa olla jopa reikä siellä sanotaan näin että, ei oo välttämättä ainakaa sitä semmosta epätasaarvoo luo omilla vaatteillaansa sano- taanko näin		
kyl varmaan niinku periaattees kaikki, et ei välttämät ehkä ihan pelkästään se ulkomuoto, mut koko se asenne siihen liikuntaan ja liikkumiseen ja muuhun ni on se tietty tosi tär- keetä		
Ja just tavallaan et uskaltaa niiden oppilaiden edes myöntää et mä nyt näytän tän mut mä en oo täs kauheen hyvä, et koittakaa te tehdä paremmin. Tavallaan ettei yritäkään esi- tää sellasta mitään yli- ihmistä	Opettajan uskallus epä- onnistua oppilaiden edessä	

(8.3.1) Liikunnan vaikutus oman kehon hyväksymiseen		
Merkitykselliset ilmaukset	Alatason kategoriat	Ylätason kategoriat eli kuvauskategoriat
Voi jos kaikki tähdet on oikeassa asennossa kyl mä uskon et se voi tai se voi auttaa siinä en mä koe että mä tällä alalla oisin jos mä en usko että mä pystysin vaikuttaa nimenomaan positiivisesti ihmisiin varmasti osalla pystyy vahvistaa ja jotenki niinku hyväksymään sen oman oman kehon ja toiminnan koululiikunta voi niinku hirveesti sitä asiaa edistää	Liikunta voi auttaa kehon hyväksymisessä	Liikunnan vaikutus voi olla myönteinen tai kielteinen oman kehon hyväksymiseen
Et se on hirveen monesta asiasta kii et	Monet asiat vaikuttavat	
se voi pahimmas tapaukses se voi olla niinku ihan tavallaan horror Et kaikki meneeki niinku just päinvastoin et se itsetunto niinku rapistuu entisestään ja se minäkuva, minäkuva ja kehonkuva ja käsitys itestä liikkujana ni pahimmas tapaukses niin voi olla et sille tehdään karhunpalvelus varmasti siel on sellasii jos sul on ikäänku taipumusta ahdistuu niistä asioista ja se liikkuminen ei oo sulle niin tuttu ni ihan varmast siel tulee tilanteit mitkä voi olla haastavia ja kiusallisia ne jotenki jää tonne jonnekki kehomuistiin nää asiat enemmän ku sit taas jotku muut ehkä mahdolliset epäonnistumiset tai epävarmuudet ei ehkä nykyään enää niin paljon ku ennen mut et tota kyllähän niit kaikennäkösii kauhutarinoit niinku kuulee ja lehdist saa lukee	Liikunta voi vaikuttaa negatiivisesti	
ja sen tanssin kautta se on tietynlainen mä koen ku puhuit mindfulnessista ni se on tietynlainen se matka se tanssi siihen itsetietosuuteen ja siihen et hei kuka mä oon sehän on vähä ristiriitanen et toisaalt se (tanssi) auttaa mut toisaalta et muistan kyllä hyvin sen edelleen että sillon vaikka että mun mielestä mul on liian isot rinnat tai liian iso vatsa tai joku niinku et aina oli joku,	Nykyään koululiikunta edistynyt positiiviseen suuntaan	
	Tanssi matka itsensä tuntemiseen	Tanssin vaikutus oman kehon hyväksymiseen ristiriitainen
	Tanssilajin luomat ulkonäköpaineet	

(8.3.2) Kehonkuvan tukeminen		
Merkitykselliset ilmaukset	Alatason kategoriat	Ylätason kategoriat eli kuvauskategoriat
ottaa vaikka jonku semmosen oppilaan näyttämään jotaki juttuu joka ei välttämät o o aina se paras mut tavallaa et ku näkee okei mä tiedän et se selvii tästä ni sit voi tavallaan jotenki kehasta sitä siinä jatkuva positiivisen palautteen antaminen aina sillon ku siihen vähänki on vaan aihetta positiivista palautetta niin paljon ku vaan ääni kestää ni niinku ihan jatkuval syötöllä, ei turhasta mut niinku koko ajan. Et semmosii niinku pienii hetkii siel tunnilla ohimennen sanoo jolleki et hyvä tai hyvin menee tai tai tai nyt ei oo tullu mitää riitoja vaikka tällä tunnilla tai mitä tahansa sellast pientä nii ni se on mun mielest semmost tosi tärkeää ite tietää et kaikki semmoset pienetki kehut ni kyl ne jää niinku pitkäks aikaa mieleen. tai jotain positiivista aina koko ryhmälle tai yksilölle Tai jos joku onnistuu joku joka ei oo välttämät nyt se ryhmän tähti ni jos se joskus onnistuu jotenki tosi hyvin tai näkee et se tsemppaa edes ni vähän ikäryhmästä riippuen (kehuminen)	Oppilaan rohkaiseminen ja kehuminen Jatkuva positiivinen palaute ja kehuminen	Oppilaiden kehumisen ja ylöspäin nostaminen, (jokainen hyvä sellaisena kuin on)
	Oppilaan onnistumisista kehuminen	

yks tärkein asia mitä on ni myös kehua niitä oppilaita että mä tykkään sanoa mun oppilaille että te ootte kaikki ihania just tommosena ku te ootte että teidän ei tarvi millään lailla muuttua ja me ollaan nyt tässä hetkessä ja nautitaan tästä	Oppilaiden muistuttaminen, että kaikki ovat hyviä omana itsenään.	Turvallinen oppimisympäristö
jotka liikkuu ja treenaa ja jumppaa ja tekee ihan hirveesti et ne tarteis ehkä semmost jotai armollisuuden ajatusta ja ja sitä sitä et ihminen oikeesti on kokonaisuus niinku monella tavalla	Armollisuus itseä kohtaan	
ensimmäisenä että pitää luoda se, opettajan tehtävä on luoda se turvallinen oppimisympäristö	Opettaja luo turvallisen oppimisympäristön	
mä näytän sen että mä mokaan et mä voin mokata	Opettaja näyttää epäonnistumisensa, ja sallii epäonnistumiset	
suoraa vaan mä oon kanssa keskeneräinen, mulla käy näitä mokia kanssa ettei yritä piilottaa sitä jos sattuu joku ettei muista vaikka jotain liikettä mikä tähän perään tuli		
semmosta niinku rentouttaksi sinne ilmapiiriin ku se opettaja ei nosta itseensä minnekää jalustalle vaa on tasa-arvonen osa sitä ryhmää mutta kumminki selkeesti se joka jolla on vastuu ja semmosta		
olettaen et siel on semmonen opettaja joka antaa niinku epäonnistuu		
tavallaan se ryhmä on sellanen et siel niinku uskaltaa olla oma itsensä ja uskaltaa kokeilla sellasiiki asioita mist ei oo varma onnistuuks ne heti kertaheitolla et uskaltaa tavallaan ostaa sen riskin et epäonnistuu, uskaltaa ottaa sen riskin et näyttää vaikka naurettavalta hetken aikaa ku kokeilee jotai eikä siit tullukaa mitää	Ryhmä, jossa uskaltaa epäonnistua	
siit ei tuu mitää isoo juttuu vaa sille voidaa jopa ehkä jossai kohtaa jos on semmone asia vaik nauraa yhdessä tai sit olla kokonaan nauramatta		
tanssitunneilla tulee esille niin et se pelottaa jos epäonnistuu mikä taas mä koen et on taiteen lähtökohta et sun pitää pysyä epäonnistumaa jotta sä voit luoda jotaki. Se on iso ristiiriita, et mun mielestä mejän pitäis yhteiskunnallisesti ja koululaitoksessa opettaa enemmän sitä että miten epäonnistutaan ku miten onnistutaan. Koska sitä kautta niitä onnistumisia tulee yllättävän paljon enemmän ku se epäonnistuminen ei enää tunnu epäonnistumiselta vaan se on uudenlainen mahdollisuus.	Opetetaan oppilaita kohtaamaan epäonnistumisia	
se on kaiken lähtökohta, se ilmapiiri on semmonen et kenenkään ei tarvi niinku pelätä et tulee hakatuks tai mukiloiduks tai haikutuks tai solvatuks.	Ilmapiiri, jossa ei tarvitse pelätä kiusatuksi tulemista	
se on se koko lähtökohta jotenki että turvallinen oppiymäristö		
kärkkäit sanomaan sit toiselle jos se ei onnistu. Niin tavallaan se on ehkä täst ryhmäst nyt kiinni että täs on hirveen tyypillist se et jos mä jaan joukkueet vaikka et mä jaan ne jotenki sikin sokin ni ne on sillee eiii me ei voida nyt pärjätä ku meille tuli noi ja noi niinku että eihän se niinku kenenkään itsetuntoo nosta. Että tota ne on hyvin kärkkäit sanoo		
et mul on niinku tosi tiukka tiukka seula sen suhteen et mitä siel saa niinku toiselle toiselle sanoo	Negatiivinen kommentointi ja koskeminen kielletty	
puutun jos siel toiset kommentoi hei et sä et voi sanoo noin tai sä et voi koskee noin		
niil kaikil oppilail siin ryhmäs on oli se kuin iso tahansa nii niil kaikil tulee tavallaan semmonen kokemus et heijät niinku nähdään et mä näen heidät	Opettajan aktiivinen oppilaiden huomiointi	Oppilaille nähdyn tulomisen kokemus
se ei tarvi olla mitään muuta ku se et mä nään et sä teet noit, mä katon sua ja sit mä vaik nyökkään et semmosii ihan pienii asioita et ne lapset tulee nähdyksi		
tavallaan se on hirveen suuri se tarve ihmisellä tulla nähdyks	Ihmisellä tarve tulla nähdyksi	
et niinku lapsilla on hirvee tarve saada niinku palautetta ja tulla nähdyks et miten sitä pytyis muulla taval tarjoamaan turvallisesti siel arjessa		
lapsil oli jotenki hirveen tärkeet se et joku näkee mitä hän tekee		

jos niinku tulee oikealla tavalla nähdys ja hyväksytyks ni sit ehkä ehkä jollain niinku jää pois se et sun täytyy hakee jotai semmost niinkun palautetta niinkun esimerkiks netistä jos-tain vähän vääränlaisilt sivustoilta	Ehkäistään huomion hakemista netistä	
mä en anna mitää sellast palautetta mikä tavallaan vois minkä he voi kokee tai mikä niinku tavallaan liittyy heidän kehoon että tyyliin et mä en esimerkiks sano et ku sä oot noin pitkä ni tuu sä tähän tai ku sä oot noin pieni ni tot sen takii sul menee hyvin tää	Ei palautetta oppilaan kehoon liittyen	Palautteen kohdis-taminen oikein
sehän voi just sit sille lapselle olla se pituus tai lyhyys tai joku lihaksikkuus tai laihuus tai joku semmonen mikä on niinku hänelle just se juttu, yritän myös miettii et se palaute olisi sellainen että se ei liity siihen		
mä en millään lailla oikeestaan sitä heijän on he sit pitkiä tai lyhyitä tai kasvanu paljon tai vähän tai mitään niin niinku edes positiivisesti sano siitä ku sithän se voi heille just olla sellanen		
jotai valinnaisii tanssikursseja niillä ehkä tarkemmin mut en mä nyt sielkää niinku kommentoi että et ku sinä olet niin laiha ni se näyttää kauniilta ei mitää tällast		
mä en koskaan viittaa kenenkään kehoon ominaisuuksiin, niinku mihinkää tämmöseen että jonku aukikieto tai sisä-kierto tai venyvyys tai niinku eli me mennään vaan sen ko-kemuksen kautta	Ei palautetta oppilaan kehoon ominaisuuksista, vaan keskitytään kokemukseen	
tietonen siitä niistä omista sanavalinnoista et siihen ei niinku kiinnitä huomiota vaa se on tekeminen se kokemus tai ni-menomaan se kokemus ja sen avaaminen toisille et must tuntu tältä ja niinku kaikki tajuu että se liike tuntuu joltain		
tällasel perusliikuntatunnil jos me tehää jotai ni kyl se palaute on enemmän se et hei täs sul oli jännittävä ratkasu tossa tai sä teit sul oli tosi korkeet hypyt mikä oli kiva tai sä teit musii-kin tahdis mikä oli hyvä	Palaute kohdistuu suori-tukseen	
mun tunnilla annetaan palautetta vaan siitä, että mikä meni hienosti, mikä sun kohta tossa tanssissa sun mielestä oli joka jäi sulle mieleen eli mun tunnilla ei oppilaat anna ikinä mitään rakentavaa palautetta koska mä en halua siirtää sitä vastuuta heille	Kehuva palaute, ei ra-kentavaa palautetta	Oppilaiden antama positiivinen palaute
mä en koe siihen et sitä jotenki oleellisena et ne oppilaat lähtis korjaamaan toisia koska siihen tarvis a sen tietotaidon ja sit b tosi hyvät sosiaaliset lahjat ettei satuta sitä toista ih-mistä siis niinku sanoilla, et varsinki ku ollaan herkissä iässä ni mä en koe et se rakentava tai semmonen niin sanotusti et hei ton sä voisit tehä paremmin ja ton sä voisit tehä parem-min, mä en koe et se sitä kautta opitaan		
et yleisön pitää niinku kattoo vaikka et missä jutussa mikä juttu niist oli kiva tai ehkä mä yritän viel siis niinku semmosen sanan et kato sellanen kohta mikä sun mielest oli mielenkiin-tonen tai yllättävä tai mmm missä ne teki vaikka eri tasoissa jotain et tavallaan se palaute mitä toiset antaa niin ei keskit-tyi siihen et olitteko hyviä vai huonoja , menikö, nousiko jalka korkeelle vai ei vaan se ois enemmän se semmonen mitä sä oot keksiny tai ratkassu jonku asian	Oppilaiden antaman pa-lautteen suuntaaminen pois arvioinnista	
ainoo mitä mä saatan välillä jotain ryhmitellä on se et no ne kenel on tummat hiukset ni menee vaik tänne ja ne kenel on vaaleet hiukset menee tänne tai kenel on mustat hiukset, aika neutraalisti enemmän ehkä yritän ehkä kenel on vaikka kirjutusta paidassa ni menkää tonne	Ryhmiin jako oppilaiden neutraaleja ulkoisia asi-oita (eli esim. vaatetus, hiusten väri) käyttäen	Ryhmiin jakaminen
jossain peleissähän mä yritän vähän kattoo välillä et ne enemmän pelanneet menee vaik samaan peliin ja vähän vä-hemmän pelanneet menee samaan	Onnistumisen koke-musten luominen jouk-kueiden jaolla suorituk-sen mukaan	
jos nyt jotain telinevoimisteluu miettii ni on niinku eri taval-laan versioit mitä sä voit tehä jostain liikkeestä	Eri versioita suoritetta-vista liikkeistä	

et kyl semmost pystyy tukemaan just järjestämällä ne sellaisiksi niinku miellyttäviksi ja semmosiksi että ikäänkuin jokainen niinku omalla tasollaan tai omalla haastavuudellaan tekee		Harjoitusten suunnittelu ja onnistumisen kokemukset
pitää etsiä semmosia et mikä on kaikille, missä kaikki voi tavallaan onnistua	Onnistuminen mahdolliseksi kaikille	
pääsevät myös näyttämään että en mä haluu myös häivyttää sitä osaamista, joka on niinku tärkeä ja ihanaa ja mä oon treenannu tätä ja tää on mun tää rakas laji joka tuntuu tosi makeelta	Tilanteita, joissa pääsee näyttämään osaamistaan	
mul on yleensä aina vaihtoehtoliikkeitä jo sen kehon takia koska jos mä oon tehny ne mun omalla keholla ne liikkeet ni mä yritän aina miettiä sit se et jos vaikka ööö toisen keho on tästä kohtaa erilainen ja vaikka luut tuntuu tosi pahasti maassa tai että jos jalka ei vaikka venykään sen vertaa ni mitä sitten tehdään	Vaihtoehtoliikkeet kehon erilaisuuden vuoksi	
jos on liikunnas joku semmonen et mä niinku tiedän tavallaan et se on jolleki vaikeaa tai että se voi olla niinku vähä haastava, kiusallinen jolleki niin kylhän mä silleen yritän miettiä sen et siin ei oo sit semmost hirveet lössii kattomassa et se on sit jotenki se suorituspaikka jotenki niin et toiset tekee muuta ja sit siihen tullaan yksitellen tekemään sitä	Oppilaille rauha suorittaa harjoituksia ilman muiden katseita	
yleensä mä oon teettäny improvisaatio harjoituksia ja tommosia ohjattuja harjoituksia silleen et kaikki tekee ettei siel oo niitä katsojia		
mä koen et se kehokuvaki tulee paljon helpommaks ehkä käsittää ja hyväksyä --- ni on se kosketus	Kosketuksen kautta kehonkuvan hyväksyminen	Kosketusharjoitukset ja oppilaiden omien rajojen huomiointi
lasten ja myös nuorten yläasteikäisten keskuudessa ne kosketusharjoitukset on itseasias tosi suosittuja mis ne oppilaat ovat vaikka ryhmässä tai pareittain koska ne saa sitä kosketusta tarvii selkeesti	Tarve kosketukselle	
kosketuksen kautta paljon pystyy auttamaan semmosessa tapauksessa (oman kehon rajat hukassa, ei hahmota mistä keho alkaa ja mihin loppuu)	Oman kehon rajojen hahmottaminen	
(opettajan koskeminen oppilaisiin) se on melkeen pakollista et se ymmärrys menee sieltä ja sit toki ää toki opettajan lisäks me tehdään paljon harjoituksia semmosia et ollaan pareittain ja ryhmässä et sitte sitä kosketuspäätä tulee.	Opettajan kosketus tai pari- ja ryhmäharjoitukset	
kosketusharjoitukset, esim. autopesulla (toinen auto, toinen käsillä taputtelee, hieroo jne.)	Kosketus-harjoitukset	
joku rentoutuminen et sivele sun poskea ja päätä et en mä niinku itseenikään nyt täs ehä mä niinku lyö tai sil tapaa et tee se niinku sillee nästisti itselles ja silleen et se on kivan tuntune		
ni tavallaan tommoseenkin niinku vastakkaiseen sukupuoleen kanssa tai saman sukupuolen kanssa niinku koskettaminen sitä vois hyvin harjotella niinku vähän et se koskettaminen voi olla jotain sillä lailla neutraalia et toki siinä välittyy hirveesti informaatiota Et jotenki että me voidaan tehdä tämmösiä harjoituksia tääl et voi pitää kädestä kiinni ja voi nojata toiseen	Koskettaminen neutraaliksi asiaksi	
saa sanoa jos ei halua että koskee, et ei kenenkään ei oo pakko lähteä sit niihin harjoituksiin mukaa	Huomioidaan oppilaiden omat rajat	
mä kyllä aina kysyn että onko ok että mä kosken suhun		
yläasteella pitää olla ehkä jollain lailla myös hienovarainen sen kosketuksen kanssa että minkä verran voi ja sit se on aina hyvä muistaa kysyä että voiko sinuun koskea		
ohjatut improvisaatioharjoitukset mitkä on sit sille nimenomaan semmosen kehokuvan ja kehon ymmärtämisen kannalta tärkeä, jotka sitte luo sitä hyväksyntää että hei mun keho liikkuu näin ja tääl on kaikki muutkin ihan mitä niinku niistä tuntuu hyvältä	Improvisaatio harjoitukset	Improvisaatio ja rentoutumisharjoitukset

kyllä sen näkee siin harjoituksen edetessä että miten se keho rentoutuu siihen ja silloin ku se on rentoutunu siinä omassa liikkessä ni sehän on että kaikki on hyvin	Kehon rentouttaminen	
tomosii yksinkertasi et seistään kädet sivuilla että niinku että miten voin rauhoittaa itseni tähän seisomaan nyt tässä paikassa	Itsensä rauhoittaminen	
tehdään semmonen katotaan semmonen video ja sit keskustellaan niinku itsetunnosta ja siit mist se koostuu ja kaikkee siihen liittyvää	Keskusteleminen yhdessä	Keskusteleminen kehonkuvasta
mä aijon ottaa jonku yhen mun ryhmän kanssa tätä vähän niinku puheeksi jotenki niinku silleen sanallisella tasolla		
mun mielest kuitenkin lapset tai nuoret tykkää hirveesti puhuu ja mun mielest aika avoimesti nykyään puhuvat enemmän ku ennen ni ihan se et niistä asioista keskustellaan, niit pidetään niinku jotenki pinnalla ja ollaan niist tietosii		
oppitunneilla mikä mulle on tärkeitä myös että jokainen sais jos haluaa ni puhua ja kertoo asioita	Jokaiselle mahdollisuus puhua	
mä kyselen aina harjoitusten jälkeen että miltä vaikka tuntu tai koska sitte se kasvattaa mun mielestä tosi paljon myö sitä kehotietosuutta ja sitä itseymmärrystä ja sitä kautta myös varmasti sitä myönteistä kehokuvaa, ymmärtää sitä omaa kehoa paremmin, ja niitä kokemuksia mitä siitä tulee ku liikkuu	Oppilailta kyseleminen	
mul on tämmönen, tämmöset korvat ja tai niinku että mitä niinku mm. Ja sit ei myöskään ehkä halua antaa ääntä sille että aletaan niinku soimaamaan itseään tai niinku että mistä ei tykkää itsessään vaan että toi ois se paikka missä me liikutaan ja kaikki on hyvin	Ei huomiota negatiiviselle ajattelulle omasta kehosta	
aina mietitää et no miten saadaa pojat tanssimaan, miten saadaa murrosikäiset tanssimaan, ei siin oo mitää ongelmaa jos sen alottaa sielt niistä pienistä	Luovan tanssimisen ja esiintymisen aloittaminen nuorena	Esiintymistilanteiden harjoitteluun katsottavan ja katsojan roolissa
harjoitellaan semmosta katsottavana olemista et toinen tekee	Katsottavana olemisen harjoitteluun ja positiivisen palautteen antaminen toiselle	
toinen kattoo ja niinku semmosia myönteisiä, positiivisia asioita siitä		
harjoiteltiin sitä niinku myöski sitä katsomista ja katsottavana olemista ja palautteen antamista ja palautteen saamista. Eli taas niinku sitä nähdys tulemistä		
et mä sanallistan myös sitä et tää on jännittävää, hirveetä varmasti, et mä nyt tässä et sä katot mua ja mä tiedän et sä katot mua	Opettaja sanallistaa tilannetta	
alotettiin tosi helposta, missä esimerkiks sun pari kattoo ku sä teet jotain ja sit vaihto ja sit vähitellen siit laajennettiin et vaik puolet katso ja puol-, mikä on käytännössä sama asia	Hiljalleen yleisön määrän lisääminen	
mä yritän tietenki sillee et ei ole pakko esittää esimerkiks tai sä voit näyttää vaan pienelle ryhmälle tai vaan parille mutta varmasti	Ei pakoteta esiintymään	
mä en niinkun pakota sit menee esiintymään et sitte me harjoitella sitä edelleen niinku tää on koulu ja tää voi harjoitella sitä		
sit et tulee joku muu tapa et on niinku pieni yleisö, et miks kaikkien pitäis mennä johonki niinku isolle steitsille		
ollaan tehty jollain välineillä vaikka jotain esityksiä tai on se sit ollu joku akrobatia esitys tai tanssi tai mikä tahansa et niil on joku väline, pallo, vanne , huivi, hattu, tuoli, mikä sit tavallaan vie sitä yleisön huomioo plus et tanssijan tai sen liikujan huomioo pois siitä jotenki ihan ei minua pelkästään katsota kun minulla on se tennismaila tai tuoli tai jotain muuta siinä	Välineet apuna esiintymisessä ja improvisaatiossa	
lapset tykkäs siit esiintymisestä	Esiintymisestä tykkääminen	
jotku taas rakastaa ja haluaa heti olla siellä näyttää kaikki		
kaikkein se, et minkä ne kaikkein parhaiten muisti ja mikä oli heille jotenkin kaikkein merkityksellisintä se, et he esiintyi ja iotkut katsoi		

et niil on vihot et sitte ne voi kirjottaa ni sillon tavallaan saa niinku henkilökohtasesti miettii sitä ja sillon mä luen sitte, et se on kyl ollu semmost toimivaa	Henkilökohtaisten ajatusten kirjoittaminen omasta kehonkuvasta vihkoon
--	--

(8.3.3) Kehollisuuden/ kehotietoisuuden tukeminen		
Merkitykselliset ilmaukset	Alatason kategoriat	Ylätason kategoriat eli kuvauskategoriat
anatomiasta ja niinku miten se keho liikkuu ja miten se on turvallista sille keholle	Kehon anatomia ja tekniikat/liike	Kehon anatomia, liike, asennot ja tunteukset sekä ympäristön havainnointi
tulee sitä kehotietosuutta et sä oikeesti tunnet että hei tos on lihas tuol on luv et niinku ymmärtää että hei toi toimii näin et ku mä heilutan ni toi ranne toimii		
ku opetellaan niinku oikeita tekniikoita ja vähän tulee semmost jotai niinku tietoutta et mitä lihaksii ihmises on ja mikä lihas nyt toimii ja ja niinku semmost kehotietoutta		
ni ihan sellasist mun mielest aika perusasioista tavallaan niinku se et opitaan se et mitä kaikkea tähä meijän kehoon kuuluu ja on lihaksii ja on luita		
jotain semmosii pienii ja sit koko ajan sen arvostuksen kautta, tai et nyt mun kehost tuntuu tältä ja mul on nyt vähän täällä joku kireys että et se on ihan jees	Kehon tunteukset	
sanottaa sitä miten me ollaan täällä näin, ja niinku tilan havainnointia ja niinku aistien kautta, ympäristön havainnointia itsen tietysti	Ympäristön ja itsen havainnointi	
oikeat asennot, nilkan asento	Huomio oppilaiden asentoihin ja linjausharjoitukset	
mennään aina sen kautta et kivuttomia liikkeitä		
opetan myös sitä niin sanottua oikeeta linjausta, kehon linjausta sillä lailla että ne nivelet esimerkiksi lonkka polvi nilkka ne pysyis aina tietyl lailla yhteydessä eikä ne hajoais, että sit jos se yks lähtee vähä kauemmas ni sit se rasittaa niitä muita niveliä		
kehollisuus ja se kehotietoisuus on ki on niinku siit tulee iha erilaist aku sä oikeesti löydät sen että lups tässäkö mun pitää seistä, että täällä on se oikee paikka koska se on nii helppoo se on itseasiassa todella helppoo se seisominen ku sä seisot niitten nivelien niinku päällä sillee et ne on päällekkäin		
esimerkiks jalkapohjan harjoituksia millä saadaan tota holvikaarta ylös ja sitten kaikkea näitä linjaus harjoituksia hartioiden tiputusharjoituksia, tai siis semmosii pientä hierontaa		
näkee jo ihmisten kehosta että hei tossa kohassa taitaa olla vähän jumia ja niinku tälle on okei tota kohtaa nyt on ehkä käytetty vähä liikaa noita lihaksia ja näitä pitäis vahvistaa, semmostakin niin sitte sitä kautta voi niinku yksilöllisesti	Yksilöllinen ohjaus	
ryhmiä joil on ihan selkeesti oo hyvin useilla vaikka tipah-tanu toi holvikaari ni eli vähä lintassa ni sitte e ollaan tehty siellä koko ryhmän kanssa niitä harjoituksia et on ihan semmosia yksittäisiä harjoituksia	Ryhmäharjoitukset	
et sen toisen kehon kautta myös se oma keho tulee ihan eri lailla tutuks vaikka ne on erillisiä erilaisia kehoja mutta ne tietynlaiset toiminnot on samoja niinku nivelten liikkeet ja nii joo. (autopesu-harjoitus)	Pariharjoitukset	
samanaikaisesti että kun me kerran käytetään enemmän näitä laitteita että mitä se tarkoittaa tälle meijän systeemille , että joka kerta ku me otetaan tääää, ni sitte me jossain kohassa yhdessä mietitään että miten me istutaan, et miten meijän istuinluut on täällä näin ja, miten se ranka ois suorana ja pitkänä ja vapaasti tai jotain niinku mielikuva juttuja	Kiinnitetään huomiota asentoon teknologiaa käytettäessä	
tavallaan jotenki ku sitä kantaa koko ajan mukanaan sitä ajatusta, ni se ehkä jollain tavalla niinku näkyy vähä kaikessa	Kehollisuus koko ajan ajatuksena taustalla mukana	Kehollisuus ajatuksena koko ajan läsnä tai erilliset tuotiot
et kaikessa mitä niinku tekee on jollain niinku tasolla ajatus mukana, et se ei oo vaan sellasta niinku säären sätkyttelyä		

toki voi semmosii oppituntejaki pitää mut et et tavallaan se just tavallaan et se ajatus kulkis siel koko ajan mukana		
Kyl mä oon niitten tuokioiden kannalla koska esimerkiksi mun luokassaki kyl me ollaan tehty niit semmosii niinku ikäänku vähä taukojumppana tämmösii niinku pienii --- no -- - ihan semmost pientä tanssia tai tai jotain tämmöst niinkun kehoillista tai jotain liikkumista siis	Tuokiot, taukojumpat	
tehtiinks me päivittäin mut tehtiin ehkä niinku viikottain kuitenkin joku pieni tuokio tai sillee et taukojumpan omaisesti		
jos mä niinkun haluun vaik nyt puhuu siit samalla et huomaaks sä et nyt ku sä oot niinku jännittyny ni sul vaikka niinku sä huomaat et sul alkaa hengitys käymää tiheempänä, ni kyl ne on must parempi pitää jonain tuokiona tai sit ku ne tilanteet tulee jotenki koska siel liikuntatunnit on aina se on niin semmonen hälyinen tilanne jotenkin.	Tuokiot liikuntatunneilla tilanteiden tullessa eteen	
toki sellasest niinku sit siel liikuntatunnit ku niit tilanteit tulee aika paljon ni kylhän niihinki niinku silleen voi tarttua ja kannattaa ja niinku puuttua		
myös sen takii miks nää tukiot et sillon varsinki jos niit et se ois niinku säännöllistä, ku meil oli näit mindfulness tukioita ni se et se on säännöllistä ni sit niil tulee tavallaan sellanen et he huomaa et he on oppineet jotain tai se niinku etenee se juttu	Säännölliset tuokiot	
tehtiin niit luovii juttui koko ajan tosi paljon	Luova tanssi	Tanssi, luova tanssi ja improvisaatio
enemmänhän se oli semmost niinku sanoisin luovaa tanssia, totta kai me välil jotai ikäänku mun tekemiä koreografioitakin tehtiin		
luovaan tanssiin pohjautuvaa tai jotenki niitten omien materiaalien		
hyödyllisempi jotenki ikäänku pitää semmost luovaa tanssia koska mä ajattelen että siin mä voin yhdistää just näit braindancejuttujen niit kehon keskiliinjan ylittävii harjoituksii siin tulee se niitten omaa ajattelua mukaa ku niil on joku tehtävä sit siel vaikka ryhmässä	Luova tanssi yhdistää braindancen ja oman ajattelun	
niinku tavallaan joko oppilaitten oman liikkeen pohjalta tai sitte ihan vähänniinku improvisaatiota	Oppilaiden oma liike/improvisaatio	
mä monesti teen semmosen et on joku mun joku pohja mistä he jatkaa tai muokkaa tai jotain et siit tulee omaa niinku ajattelua		
käytetään paljon improvisoivia menetelmiä ja just tämmöst kehoo kuuntelevaa semaattista työskentelyä		
(improvisaatio) nii et tavallaan sä et koska ei ole sitä valmista, sun täytyy siinä hetkessä, tai sä saat siinä hetkessä tehdä niin kun susta tuntuu, tietenkin että sehän on loppumaton, ihana ja mielenkiintoinen asia et koko ajan kehittää niitä tehtäviä tai niitä rakenteita sille improvisaatiolle eli sille oman liikkeen tuottamiselle, et jos pitäs nyt määritellä et mitä mä ny täs ni sanoisin et mä opetan improtantssia		
aika harvoin sellast ihan niinku opeteltais jotain koreografioita ehkä ihan pikkuprosenttisuus.	Vähän valmiita koreografioita	
eihän siel nyt opeteta mitään niinku minkään tanssin tekniikkaa vaa et nyt ehkä tutustutaan niihin mut et se ei niinku oo se pointti		
jos mä pidän pari kolme tanssituntii ni me ei ehitä ikäänku sellast tanssitekniikkaa iha hirveesti. Ni sit mä en sen takii viitti opettaa niiku mitää askeleita ehkä jotkut kerhotunnit vähä eriksee ja valinnaiset mut jos mietitää näit perustunteja.		
improvisaatiopohjanen harjoitus mis on kuitenkin selkeet roolit ja sitten ni vaikka niitten pitää kuunnella millon tulee vaihto ja entäs sit mitä tapahtuu jos tuleeki mä sanonki vaikka että vaihto vaihto vaihto ni montako kertaa niitten pitää vaihtaa siihen rooliin, tollasia aivojummppia myös siellä liikkumisen seassa	Improvisaatio yhdistetynä aivojumppaan	

Musta tanssiminen on aivojumbppaa ihan täysin varsinki nykytanssi puolella ku sitä kehoa käytetään niin moni puolisesti ni siinä on kyllä se itse tanssisarjojen jos se on vaikka tanssisarjoja ni niitten opettelu ja muistaminen ja sinne kehoon siirtäminen ni se on kyllä aikamoista aivojumbppaa jo.	Tanssisarjojen opettelu ja siirtäminen kehoon	
mun mielest sitä pystyy niinku sitä kehollisuutta tukemaan kyl ihan ilman et se on ainakaan mitenkää virallisesti mitään tanssia	Tanssi vain yksi keino tukea kehollisuutta	
Mut et toki sitä kehollisuutta voi tehdä niinku täs on puhuttu niinku sitä ajatusta voi tuoda niinku monella muullaki tavalla (kuin tanssilla)		
jonku verran niit (mindfulness) tehny omassa luokassa mut myöski sit liikuntatunneilla, osa niist on ihan tosi lyhkäsi harjoituksii ja sit tietenki voi tehdä pidemmänki vaik liikuntatunnin päätteks et otetaa ihan patjat ja mennää pötkölleen ja tehdään jotai kehoskannausta tai jotain ni ne on sellasii mist oppilaat on tykänny ihan hirveesti	Lyhyet harjoitukset	Mindfulness
me ollaan käytetty sitä niinku mindfulnessii lapsille	Rauhoittuminen, keskittyminen	
me ollaan tehty niit semmoseen rauhoittumiseen, keskittymiseen niinku tähtäävii harjoituksia (mindfulness)		
tietty niitä mindfulness ni tehtii paljon oman luokan kans sellasii ihan semmosii tosi simppeleit lyhyitä harjoituksii siel luokas et sanotaa et jos oli vaik iltapäivän viimenen tunti ja näki et kaikki on väsyneit ja levottomii nii semmosis tilanteis mä oon käyttäny niinku sen tyyppisii.		
mul on joko silleen että no niin tänään on rentoutustunti tai sit et mut sen lisäksi se on alkanu koko ajan niinku tulee sinne siihen mihin tahansa tilanteeseen et yhtäkkiä myös huomaa et tää on tosi nyt levotonta tai tää ei lähe menee mihinkää sit mä et nyt mennäänki niinku makaamaan lattialle tai mene seinän viereen seisomaan	Rentoutuminen ja rauhoittuminen tarvittaessa	
braindance, aivojumppa liikkeitä elikkä tavallaan niit just mis on tarkoitus kehon keskiliinjan ylittäminen ja sit sitä kautta tavallaan aivojen uusien yhteyksien luominen tai just kaikki ristikkäiset liikkeet	Keskiliinjan ylittäminen ja ristikkäiset liikkeet	Braindance
me tehtii yhen kerran ihan mun mielest ekaluokkalaisten harjoituksia tai leikkejä ni ne oli aivan tulossa, sit mä olin sillee et okei et olik täs nyt vaan se et tää oli tavallaan niinku liian jotenki vaikeeta aluks et sit ku oli ihan semmosii tyyliin että kävele ja ku musiikki pysähtyy ni sä pysähdyt. Et olik se niinku siitä et ne aluks ne mun jotenki mun vähän ehkä niinku enemmän semmoset tanssilliset jutut oli liian vaikeita	Liikkeelle helpoista harjoituksista myös vanhemmilla oppilailla	Samat harjoitukset eri-ikäisillä
se on hyvin ryhmäkohtasta et välii saattaa niinku ihan mennä niinku samat harjoitukset ykkösest kutoseen, niinku tässäkin oli ihan semmonen että tyyliin ku musiikki pysähtyy ni pysähdyt ja sit me mennään eri lailla ja taas ku sä kuulet ni pysähdyt ja jähmetyt patsaaks tyyppisesti et voi olla hyvin samoja		
ainoo mikä siin on et ehkä se tavallaan ykkösil me ollaan sit vähä jääpatsaita et sit se ope tulee kokeilee pysäysä ja sit vaan tavallaan se kutosel se ei oo niinku enää se jääpatsas vaan sit sille pitää keksii joku muu nimi mikä heil sit on, tyylii et painetaa niinku pausee kaukosäätimestä tai puhelimesta ja sit se on niinku se ku sä jäädyt.	Opettajan puheen variointi eri ikäisille	
ihan pienille lapsille niihin käyttää sit apuna jotain vaikka loruja tai semmosia mikä tekee niille sen mielekkääks tai jotain välineitä vaikka poimitaan kiviä varpailla ni sitten sit siinä tulee tietyl lailla tehtyä sitä lihasta, mitä toisten oppilaiden kanssa voi tehdä ihan sillee vaan kertomalla että tee näin eikä tarvi niiku ottaa vaikka jotai kiviä sinne lattialle mutta että pitkälti samoja		
se on hyvin hyvin ryhmäkohtasta sitte, ja tietenki jos mul on kolkytnelkyt vuotiaat aikuiset tai sitte lapset ni mä niinku puhun eri sanoja, tai mä puhun eri niinku miten mä voisin kuvitella että ehkä siihen elämäntilanteeseen liittyy		

kehollisist noista linjauksista ni kyl ne on aika pitkälti samoja (eri ikäisillä)	Linjausharjoitukset	
samoja varioiden, että kyl se niinku koska jos ollaan noin perusasioiden äärellä että niinku käveleminen, juokseminen, seisominen, makaaminen niinku kehonosien tunteminen, erityely, etäisyydet, aistimukset	Perusliikkeiden harjoitukset	
ihmisyyys että se ei jotenki rakennu sen iän perusteella vaa että se hetki missä ollaan ni on se kaikkein tärkein jolloinka se info mitä sillä ihmisellä on itsestään ja kehostaan ni on just siinä hetkessä tärkeä	Tärkeintä on se hetki missä ollaan ja tieto mitä ihmisellä on kehostaan	
mä oon luonu oman näköiseksi sen et okei jotenki valmistellaan, lämmittely tarkoittaa et jotenki valmistellaan tätä kehoa tai mieltä tai siis molempia tietenkin että sit seki on niinku keholista et koko ajan viedään sitä mieli keho kokonaisuutta et okei nyt on orientaatio valmistaudutaan jotenki johonkin,	Mieli-keho kokonaisuus ajatuksena mukana	Harjoituksissa huomioitavia muita asioita
sen tyyppisii harjotuksii mis oli niinku koko ajan ajatuksena se et koko ihminen niinku toimii kokonaisuutena,		
et jos sä niinku joudut, et sä heti lähet suorittamaan ja tekemään jotain mitä se opettaja nyt tässä määrää, tai on keksiny tai ei jotenki avaa tai perustele sitä et nyt kokeillaan	Avataan oppilaille sitä, miksi harjoituksia tehdään	
parettain tai paljon siihen vuorovaikutukseen et erilaisia maljeja	Vuorovaikutus muiden kanssa	
tilallinen asia tää on yksinkertaistettu et nyttien et se ei ole ollaan eteenpäin peiliin, sitte tehää nää jutut, vaan et ollaan niinku maailmassa monimuotoisessa maailmassa eri ihmisten kanssa, ni semmoseen niin vuorovaikutuksen teemalla		

(8.4) Kehollinen oppiminen		
Merkitykselliset ilmaukset	Alatason kategoriat	Ylätason kategoriat eli kuvauskategoriat
Mä jotenki miellän sen just siihen et se on niinku just sit et tekemällä opitaan, Et on se sit niinku liikkumista tai on se sit jotain muuta	Tekemällä oppiminen	Kehollinen oppiminen käsitteenä
luokassa matematiikassa muummuassa mahdollisimman paljon just pienten kanssa käytetään erilaisii välineit ja ihan semmost konkreettista tekemistä aika paljo.	Konkreettinen tekeminen esim. välineillä	
kehollisuuteen kuuluu mun mielest se kokonaisvaltanen oppiminen, semmoset holistiset arvot ylipäättään ja se ymmärrys että et se keho ei oo minä vaan se keho on yksi osa missä minä asun	Kokonaisvaltainen ja dialoginen oppiminen, sekä holistiset arvot	
tavallaan se kokonaisvaltanen, holistinen ihmiskäsitys, se on niinku tavallaan sitä teoreettista pohjaa ja sit myös se sopii hyvin siihen niinku dialogisuus ajatukseen et niinku dialogisuus oppimisessa et miten se tapahtuu yhdessä, et ei pelkästään se et yks sit sanoo ja sit opettelet vaan niitä jakamisen hetkiä ja niitä yhteisen ymmärryksen, oivalluksen hetkiä		Kehollisuuden yhteys oppimiseen
ehdottomasti ehdottomasti on on on on	Kehollisuudella nähdään olevan hyötyä oppimiselle	
monesti jos on nää kehon keskilinjan ylittävät liikkeet haastavia ni todennäköist on et lapsel on myös luki- ja kirjoitusvaikeuksia, ja se pitää kyl sillee tän mun havainnon perusteella paikkansa että tota et siis monesti liikunnalliset lapset ovat myös aika taitavia koulussa	Liikunnalliset lapset usein parempia koulussa	
esimerkiks siis et jos vaan pystyy keksiin jonku laulun tai lorun tai liikkeen johki nyt vaik enkun johki sanoihin ni ne ihan varmasti osaa sen. ku sä muutaman kerran tehny	Opeteltavan asian yhdistäminen lauluun/tanssiin/ liikkeen auttaa oppimaan asian	
ainaki jossain vieraan kielen sanoissa kyllä tai jossain prepositioissa et jos on ollu joku laulu ja siin on ollu jotain liikettä mukana niin kyl ne muistaa ne tosi hyvin	(kehomuisti)	
mieltikääs se koealue ja valitkaa sieltä niinku semmosia tapahtumia asioita mitä te teette sitte tanssin keinoin. JA me		

tehtiin siis se tunti silleen, toki tehtiin muutaki sen tunnin aikana mutta he aloittivat sen tunnin niin että me lämmiteltiin ja sen jälkeen vähä keskusteltiin ja sen jälkee lähettii tekee sitä historian koealuetta tanssin keinoin ja seuraavan viikon perjantaina ku me nähtiin taas niin niillä kaikilla oli ollu se koe ni ne sano että haaa tiiätkö mitä mun nimi ja sano että mä sain ihan hurjan hyvän numeron siitä kokeesta että se autta ihan hirveesti että me käytiin läpi sitä niinku koealuetta liikkuen		
teillä on ihan äärettömän hyvä kehomuisti tai että teijän keho ja lihaksisto muistaa tosi hyvin niitä liikkeitä, niiku mitä te ootte tehny ja jos teillä on vaikka valmis tanssisarja jostain harrastuksesta ni ni käy vaikka se tanssisarja läpi ja laittaa niitä asioita sinne, että hei tää käden liike oliki nyt se öö vaikka usan mikä tämä oli sota, nii sisällissota ja se tapahtu sillon ja sitte siihen laittaa tekee liikkeen		
jää varmaan muistoihin ja kehoon se et me tehtiin tästä jostain niinku kivikauden jostain majoista ja kivikauden ihmisestä joku asia esimerkiksi ja tota ja sit me matikassa on ollu, fysiikassa jotai semmosii yksittäisiä niinku et fysiikassa jotai kitkaa käsitelty ja niinku et ihan yksinkertaisesti sitä et ku sul on se käsitteellinen asia ni sitte tehään se myös kehon kanssa niinku liikkeenä	Opeteltavan asian ymmärtäminen kehollisuutta apuna käyttäen	
tai sitte kaverin kanssa jotenki et tasapaino tai paino et miten ne et missä se tasapaino piste on jos me roikutaan näin ja millon se kaatuu tai miten mä tunnen mun oman tasapainopisteen ja sitte joku fysiikan opettaja voi näyttää miten se niinku käsitteellistetään tai niinku kaavana tai näin et semmosta esimerkiksi.		
mä oon huomannu että tai oon saanu positiivista palautetta oppilailta että ne on, se on auttanu niitä muistamaan myös muita asioita se kehollisuus.	Oppilaat huomanneet kehollisuuden auttavan oppimista	
mä en osaa sanoo sit jos ihan aateltais et ois vaikka opeteltu yhdyssanoja pelkästään luokassa tai ulkona ja luokassa, en mä osaa sanoo siihen eroo	Ei varmuutta siitä, mikä tehokkain tapa oppia	
niistä tehtiin että sitte työstetään niistä pienet omat tanssisoolut sitten siitä taidemuseokokemuksesta ja jotenki ylitetään niitä taiteiden raja-aitoja	Liikkeen tekeminen tekstistä tai kokemuksesta	
kirjakoreografia projekti että ne niinku lukee kirjan, ja sitte ne kirjoittaa siitä analyysin ja sit samanaikaisesti me niinku siellä tanssitunneilla tehdään semmosta tekstilähtöstä niinku oman liikkeen tuottamista, et taas just et jos mä luen jonku sanan et ensin kokeillaan ihan sanaluokkaa vaan ja kehonosa kerrallaan, et tavallaan ruvetaan niinku tekstistä tekemään sitä liikettä et se ei oookkaa se musiikki aina että ja sit että ne nyt sit siitä lukukokemuksesta et mikä sieltä nousee teemaksi ni he tekee siitä sit pienet koreografiat		
mä en tiedä mist se johtuu et onks se nyt itsessään siit liikunnas vai , mut ihan siis semmonen et jos on vaik jotain et ois jotain rasteja mitä he kiertää ni ihan jo jotenki siinä ne on jotenki tosi paneutuneita oppilaat ja keskittyneitä ku et jos ne teksi kaiken täs niinku pöydän luona	Oppilaat motivoituneempia liikunnallisissa tehtävissä	
En tiedä onko se sit siitä että monesti ne tehtävät on tavaltaan aika motivoituja et jos sul on joku qr koodi tuolla ja sit sun pitää mennä toiselle ni sehän on aika niinku jännää jo sinällään mut on siin myös se liikunta		
onhan nää välillä aina vähän haastavaa kehitellä sellasii juttui missä se niinku sekottuu	Hankaluus kehittää tehtäviä, joissa yhdistyy liikunta/kehollisuus ja opeteltava asia	Kehollisen oppimisen haasteita
eikä se todellakaan aina onnistu et kyl mä välin joudun niinku keskeyttää tai laittaa osan pois tai säätää paikkoi tai jotain	Hankaluus saada harjoitus toimimaan	
vähän on saatettu mennä niinku tietyl taval överiks et alakoulun aarreaitta jolle ihan niinku kaikki kunnia mut et joskus tulee mieleen et hankkikaa nyt ihmiset oma elämä et kun siel	Liikunnan ja kehollisuuden käyttäminen silloin	

joku on askarrellu niinku kaheksankymmenttuntii sellaset laput tonne käytävään, tällaset laput tonne käytävään, et tavallaan niinku joku raja siinäki et mun mielest niinku kuitenkin täytyy pitää fokus siinä et mitä täs nyt yritetään oppia ja mikä täs on tää pöintti, et niinku mun mieles ei kannata myöskään niinku vaa tekemisen vuoks tehdä. vaa sillon ku siin oikeesti on järkee tai sillon ku se oikeesti on vaikka kivaa et s eon joku vaihteleva toimintatapa joskus niin miks ei	kun se on oppimisen kannalta järkevää	
Mun mielest siit on hyötty kaikille mutta sit erityisesti niille joilla on jotenki niinku vaikeuksii oppii jotain asiaa tai muistaa jotain asiaa tai osata jotain asiaa	Kaikki oppilaat, mutta etenkin jos vaikeuksia oppia	Kehollisuudesta hyötyvät oppijat
toiset voi tarvita niit tosi tosi kauan (välineet)		
toiminnallinen oppiminen ehkä niin et se voi olla se mistä aloetaan ja sit sen jälkeen sitä voi käyttää jos tarvii.		
kinesteettinen oppija et jos näitä mietitään mut silti kyl me kaikki ollaan	Kinesteettiset oppijat	
ehkä just ne vähä sellaset rauhattomat muuten jotka on kyl liikunnallisia	Rauhattomat ja liikunnalliset oppilaat	
levottomat sielut ni mä ainakin niinku koin et siit oli ihan hirveesti heille hyötty et ei todellakaan nyt et he ois niinku yhtäkkiä siit totaalisesti iäks, ikuisiks ajoiks siit rauhottunu, mut tota tavallaan sai semmosii keinoja et jos on semmoi levoton olo tai muuta vastaavaa ni sit sul on joku keino miten sä pystyt niinku maadottaa ittes siitä. Ni se toimi kyl tosi monella		
onhan sit niinku osa oppilaist semmosii et ne pystyy keskittymää vaikka ne ei ois liikkunu yhtään ni nehan pystyy hyvin keskittyy.	Osa oppilaista ei kaipaa toiminnallista oppimista	
joku osaa niinku samantien laskee sen päässä, ni en mä myöskää haluu pakottaa niitä kenellä niinku tapahtuu tsik tsak niinku tääl päässä ja menny ja se haluais niinku laskee laskee, mennä eteenpäin eteenpäin, ni en mä myöskää niiku niit haluu pakottaa leikkimään niitten massapallojen kanssa, jos ei ne halua		
itseasias nii on siel sekä että siis mä mieti sitä että, --- en mä itseasias osaakkaa sanoo toho nyt se on sillee että koska joo en mä osaa.	Hankala määrittää oppilastyyppejä	

(8.5.1) Muita hyötyjä kehollisista harjoitteista

Merkitykselliset ilmaukset	Alatason kategoriat	Ylätason kategoriat eli kuvauskategoriat
huomannut rauhallisemman ilmapiirin kehollisten harjoitteiden avulla	Keholliset harjoitteet	Rauhallisempi ilmapiiri
siis et me aloitettiin ulkona jollain liikunnallisella jutulla siin saatto olla ihan joku äikän tai matikan ikäänku tehtävä mut et siin piti juosta ja hakee joku kortti ja tulla takas ja laskee tai jotain ni ne oli huomattavasti rauhallisempii sen jälkeen.	Ulkona liikunnalliset tehtävät	
ne päivät ku mä pystyin alottaa yhdessä tän luokan kans ulkona ja me tehtiin jotain ni siel saatto olla monesti joku tai esimerkiksi semmonen oli ihan niinku tälle porukalle hyvä et ne et puhelimel tai tol padillä kävi kuvaamas yhdyssanoja ku se oli tavallaan semmonen tehtävä et se ei niinku riehaannuttanut mut se oli kuitenkin ulkona ja käveli ni se oli jotenki tosi näillä ainaki sopiva et se niinku jotenki teki semmosen levollisen fiiliksen		
kyl mä huomaan semmosen positiivisen siinä joo, etenki täs luokas nää on jotenki semmosii että et mä huomaan et jos mä oon oltu kaks tuntii metsäretkel ni sen jälkeen he värittelee tyytyväisenä tääl jotain kuvia	Pitkät metsäretket	
kyl mä huomaan et on niinku rauhallisempaa siis pääpiirteittäin jos on ollut liikkumista mut ehkä just seki että --- et välillä se siis et jotenki se viel ku se olis semmosta tietynlaista liikkumista et joku semmonen pelkkä siis kaikki liikunta on	Sopivasti raameissa oleva liikunta, muuten voi olla päinvastainen vaikutus	

mun mielest hyväks mut siis semmonen joku pelkkä et ne on se voi myös välillä niinku aiheuttaa sen tavallaan et se on sit niinku levottomampaa mutta tota semmonen sopivasti raameissa oleva liikunta ni auttaa ainaki tätä porukkaa		
mä jotenki ite aattelen et sit sil liikunnalla ja muulla on niinku muita hyötyjä että ihan sen takii kannattaa ottaa niit	Liikunnan hyödyt	Liikunta itsessään hyödyllistä
eikä se niinku pahaa tee että vähän liikkuu, et jos aatellaan sitten voidaan puhua sen niinkun terveydellisten vaikutusten kautta et miten niinkun selkärangan asento tai yleensäki se et sä oot liikkeessä ni se mun mielestä kaikki liike lisää siihen koulupäivään on plussaa,	Terveydelliset vaikutukset	
siinähan tavallaan tulee sellast tosi positiivist jotenki semmost keho, kehomyönteistä tekemistä kun sul on jos vaan pystyy jotain muit et sul on tavallaan ku muu tehtävä mitä sä teet sen liikunnan lisäksi ni sit se sekottaa sitä että kuka on taitava niinku missäkin	Kehollisessa ja toiminnallisessa oppimisessa liikunnalliset taidot häilyvät	
tämmösissä jossa joku toinen oppiaine ja liikunta sekottuu ni sithän se aika kivasti sekotta sitä et mä voisin kuvitella et niille jotka ei oo niin liikunnallisia ni se ei oo niinku niin ahdistavaa tyyliin etsii jotain yhdyssanoja tuolta puhelimen kanssa ku se et jos me oltais vaan juostu se sama lenkki läpi.	Liikunta ei niin ahdistavaa (kun siinä on jokin muukin tehtävä liitetynä) vähemmän liikunnallisille	Positiivista kehomyönteistä tekemistä toiminnallisessa ja kehollisessa oppimisessa
koordinaatio paranee, niinku keskittymiskyky paranee, toisten huomioiminen paranee sillä et mä pidän luovan tanssin tunteja	Koordinaation, keskittymiskyvyn ja toisten huomioimisen paraneminen.	
mut koen et se liikkuminen ja ne varmaa auttaa tosi paljon siihen ryhmäytymiseen kun versus jos miettii sitä että istuttas luokassa eikä tehä mitää muuta ku kuunnellaa tai niinh kirjoittaa ni kyl se kehollisuus ja kehon kanssa työskentely ni mä koen että auttaa tosi paljon myös siihen ryhmäytymiseen	Ryhmäytyminen	
vaik ois mikä virallinen paikka ja sit tehää joku kehollinen juttu tai joku tietkä joku läpsyharjotus tai ihan mikä vaa ni sehän niinku murtaa jäätä tai tavallaan niinku päästää jonku semmosen pönöttämisen ja pätemisen ja suorittamisen ja semmosen niinku ohi semmoseen olemiseen ja semmoseen niinku kannustamiseen		
ehkä toisten helpompi oppii jos miettii niinku ihan ihmisten tai niinku lasten minäkuva niinku oppijana eikä välttämät niinku liikkujana ni se et sul on joku keino millä sä tiedät et sä osaat ratkaista vaik jonkun tyyppisiä tehtäviä, niin tavallaan se jo tuo semmosta niinku positiivista buustia semmost itseluottamusta.	Keino saada tehtäviä ratkaistuksi	Itseluottamuksen kasvaminen

(8.5.2) Kehollisuus kouluissa ja OPSissa		
Merkitykselliset ilmaukset	Alatason kategoriat	Ylätason kategoriat eli kuvauskategoriat
tanssia ei tullu opsiin ni sit niinku saatiin tää kehollisuus sana sinne	Kehollisuus -termi OPSiin	Kehollisuus terminä OPSissa
sitä koko sanaa (kehollisuus) ei oo ollu aikasemmin (Opsissa), mut nyt se on siel mones paikkaa ni se on iha mun mielest työvoitto jo sekii		
e ei niinku vielä vie mihinkää et jos se on siellä yksi sana et miks se on siellä opsissa jossei sitä jotenki ollenkaan avata tai käsitellä	Pelkkä maininta kehollisuudesta ei riitä	Toiminnallisuus esillä
toi uus ops on aika hyvä ainaki siinä suhteessa, et siel on tavallaan otettu tommoset asiat eri taval huomioon. (toiminnallisuus, ei istuta paikoillaan,	Toiminnallisuus OPSissa	
just nyt paljon, paljon on niinu korostetaan sitä toiminnallisuutta ja sitä ettei olla istuta tuolilla 45minuuttia, mikä on ihan luonnotonta, iha aikuisellekkii saatikka sitte tommosille niinku ykkös-kakkosluokkalaisille	Toiminnallisuus oppitunneilla	

mul on pitkän pitkän aikaa ennen tätä uutta opsii ollu semmonen et meil on niinku tilaa siel työskennellä eri paikoissa ja tehdä eri tavoin asioita		
Et ihan tavallaan siit alkaen et tosiaan niin et sielt omast tuolist niinku pääsee pois periaattees aina ku haluaa ja välil siis sielt ollaan joka tapaukses pois		
kaiken näköstä liikkumista ja liikuntavälipalaa siel niinku tunnin sisällä		
(paikallisessa opsissa ymmärretään:)et ikäänku ei opeteltais enää mitään tiettyi niinku lajeja tai taitoja vaan et se ois vaan jotenki kaikkee, kaikki ois semmost jotenki lillumista vaik eihän se niinku sitä tarkota edelleenhan opetellaan taitoja ja niinku kehitetään voimaa ja notkeutta ja tällastä ja tiettyjen lajien kauttahan sä voit sitä kehittää mut et ei se oo pelkästään tyyliin jotenki ilosena kivillä hyppelemistä tai muuta sellasta	Kehollisuus tavoitteellista toimintaa, ei "lillumista"	Kehollisuuden ymmärtäminen väärin OPS:issa
se on kuitenkin asia mis on niinku kuitenkin semmoset selkeet niinku tavoitteet ja just tää tämmönen et mä niinku tunnistan mun kehon kautta tunteita ja toisaalta osaan niinku sit ikäänku sitä omaa mieltäni hallita ja on semmonen positiivinen suhde et ei se tarkota sitä että jotenki et ei ois mitenkää tavoitteellista se toiminta et semmosta		
on varmasti siis ikäänku ryhmiä missä sitä (kehollisuus) ei mikä ei toteudu niinku yhtään tai hyvin vähän mä voisin veikata	Kehollisuus toteutuu vähän tai ei ollenkaan	Kehollisuuden toteutuminen kouluissa
on hirvee kirjo niinku miten opettajat sitä hoitaa tai puuttuu asioihin tai ylipäättään että meilläkin on varmaan ihmisiä jotka ei opeta mitään niinku tyyliin tähän aiheeseen liittyvää	Kehollisuus opetuksessa vaihtelee opettajan mukaan	
aika monet varmaan niinku jollain lail pitää sit opetukses mukana mut he eivät ehkä sitä sillee ajattele, enkä mä nyt itekää tääl mitenkää ajattele päivittäin		
kaikki sellaset projektit mitä kouluihin tulee niin ne on sellasii et ne tulee ja ne menee sinne tulee joku vierailija jostain ja se pitää määrän äx jotain tunteja jollekin ryhmälle äx ja sitte tehdään siit joku tutkimus ja sit se lähtee ja sit se asia niinku jää	Projektit eivät tuo pysyviä muutoksia	Kehollisuuden tuominen pysyvästi kouluun
tavallaan että tehään paljon tutkimuksia ja siihen pistetään paljon rahaa ni sit tuntuu jotenki et miten se nyt on aika laittaa ne niinku käytäntöön	Ongelmana saada tutkimukset käytäntöön	
et tavallaan se tarttis saada sinne rakenteisiin jollain tavalla rakenteet on ehkä niin jähmeitä ja vaikeesti muuttuvia että se vie aikaa	Kehollisuuden saaminen rakenteisiin ja rakenteiden muuttumisen hitaus	
nyt se on niinku ohitettu että tätä ei ole olemassa tätä kehoa muuta kuin se yks liikuntatunti siellä tai kaksi tai kolme että se on valjastettu siihen, niinku tämmösessä ajattelussa mä oon tällä hetkellä. Että miten me saatas sitä kehotietosuutta enemmän niinku ihan läpäsemään sitä koko koulun arkea.	Kehollisuus kaikille opitunneille liikunnan lisäksi	
mä ajattelen nii et se (kehollisuus) ulottuu myöski muihin tunteihin ku pelkästään liikuntatunteihin		
se kehollisuus mun mielest joka aineeseen se että koulussa on liikuntatunnit ni mä en koe et se riittää, et mä koen et se kehollisuus pitäis olla läsnä kaikissa niissä oppiaineissa mitä koulussa opetellaan koska ensinnäkin jo se että meitä on nii monenlaisia oppijoita		
haluisin ripotella tän kehollisuuden ja sen niinku tietosuuden sinne kouluun arkeen laajemmin et sitä ei eriytetä silleen et noniin sen liikunnanopettaja nyt sielä jotain sitte ne nyt vähä		
dilemma just et ku se on et se laitetaan sinne liikuntaan, se on siellä liikunnan alla, niinku näissä rakenteissa ja mun ajattelussa se liikunta nojaa semmoseen urheilumaailman traditioihin kuitenkin vielä vaikka siel on ihan tosi hyviä lauseita siinä liikunnan opsissa, mut se on niin vahvasti meissä et se liikunta on jotain suorittamista		

mä vaan tekisin niinku enemmän tilaa ja aikaa koko ajan, ja ne voi olla tosi pieniä ja yksinkertasia mut semmosii niinku käytänteitä ja rutiineja sinne niinku sinne koulun arkeen et hei nyt me seistään tässä jonossa , nyt voidaa rauhottuu tähä näin , nyt meil on jalkapohjat maassa ja nyt seistään tässä näin ja katotaas et siinä sun edessä seisoo toinen ihminen	Rutiinit ja käytänteet	
sen asian niinku esille tuomista ja arvostamista, et se on niinku se juttu, et tääl on tämmöset kehot, jotka on ihan mah-tavia	Arvostus kehollisuutta kohtaan	
koulussa koko ajan puhutaan ihan hirveesti ja kirjoitetaan näin pitkiä jotain kaikkia, et ehkä siinä kohdassa taas se sama et se on niinku se ylivalta , et me ollaan sen verbaalisen puheen ja tämmösen, et vaikka me tiedetään et 90 prosenttia tästä viestinnästä on kehollista , et täält mun suusta tulee jotain mut et me koko ajan kuitenkin niinku kommunikoidaan näin	Kehollisuuden huomioi-minen kommunikoin-nissa	
taide opettaja tai taideopettajat ois semmonen tietynlainen koordinoija jotka rakentais sen koko oppimisen tai opetus-suunnitelman tai vaikka sen mmm no joo että ne vois olla auttamassa kaikissa aineissa tuomassa sitä kehollisuutta jo valmiiks annetuilla harjoituksilla vaikka, mmm kouluihin että niihin et lähettäis kehittämään koululaitosta niin et siis tämmösen tanssitaiteilijoittein tai taideaineitten opettajien kanssa	Taideaineidenopettajat kehittämässä koulua kehollisuutta kohti	
itekin tarvii pitää kuitenkin selvänä mielessä se et okei mä opetan nyt liikuntaa et mä en oo siel vetämäs mitää mindfulness kurssi ei se liikuntatunti ei voi myöskää olla sitä et siel maataa lattial ja keskitytää vaa omaa kehoon niinku 45 minuuttia vaan siel on tarkoitus tehdä muuta ja lapset tarvii liikettä, se on niinku selvä juttu et tavallaan ei saa niinku, ei saa häröillä liikaa (naurua) niin sanotusti.	Lapset tarvitsevat monipuolista liikettä	Kehollisuutta ei tule korostaa liikaa
tavallaan niinku semmonen kultanen keskittie kaikesta	Kultainen keskittie	
varmaa just sitä kehollisuuden ajatusta niinku kantaa koko ajan mukana ni se näkyy niinku vähän kaikessa mut se ei niinku silti estä tekemästä niit liikunnallisiiki juttuja. Ku on se näkökulma niinku sielt päi.	Kehollisuuden ajatus koko ajan taustalla	
liikunnan vähyys et sitte sitä arkiliikkumista ja semmosta itsenäistä halua liikkua ni sitä on vähemmän kun vaikka kymmenen vuotta sitten. Tai siltä se ainaki vaikuttaa	Liikunnan vähentyminen johtaa siihen, että lapset ei tavoita kehollisuutta	
että tänäkin päivänä ku ei välttämättä ihan hirveesti lapset liiku, osa liikkuu tosi paljon ja osa sitten ei liiku ollenkaan ni sit jotenki se kehollisuus käsitteenä on aika vaikee tavoittaa jos sitä ei käytä sitä kehoo niinku monipuolisesti et jos on vaan yhenlaista käyttöä ni tai muutamaa käyttöä		
se et liikunnan määrä on vähenemässä koko ajan ni sitte se että jos se oppiminen siellä koulussa ja luokissa oiskin paljon enemmän kehollisempaa ku se on ni se varmasti auttais myös sitte vapaa-ajalla liikkumaan enemmän	Kehollinen oppiminen osaksi koulupäivää	Kehollisuutta tukevien harjoitteiden mahdollisuudet liikunnan lisäämisessä
koen sen kautta että oppiminen tapahtuu sen kautta että sä saat positiivisia oppimiskokemuksia joittenka kautta sä alat olee kiinnostunu vielä enemmän löytämään siitä koska se tuotti sulle positiivisen kokemuksen	Positiivisten liikuntakokemusten kautta liikunnasta innostuminen	
koulussa toivoisi että se otettas taas niinku tietosuuteen vahvemmin ja perustettais niitä työryhmiä ja strategioita ja hankkeita niinku enemmän sen kautta vielä, et koska nyt on kaikkia erilaisia portfolio,rakentamis, robotiikka, koodaus ja näin ni okei jos on niitä ni sit ois myös näitä. Et miten ne yhdessä kone ja ihminen	Teknologian ja kehollisuuden yhdistäminen	

(8.5.3) Kehonkuva ja sen riskitekijät, sekä haasteet		
Merkitykselliset ilmaukset	Alatason kategoriat	Ylätason kategoriat eli kuvauskategoriat
tuolla yläasteella ni kyllähän sitä siihen ikään kuuluu jotenki semmonen epävarmuus	Epävarmuus	Kehonkuva ja murrosikä
ku mä opetan hei yläasteella ni sehän mä vaan vellon siinä koko ajan, tai niinku et sitä ei tarvi sanoa edes, sehän on niinku jokaisessa tilanteessa nii, toiset enemmän ja toiset vähemmän ja niinku,		
varsinki yläasteella se vielä saattaa olla tosi hämartyntä se oma kehonkuva ja siihen nyt tietenki vaikuttaa aika moni asia	Hämartyntä kehonkuva	
viidennel kuudennel luokalla ni ku ne rupee tuleen tytöt varsinki jo siin kohtaa jo niinku ihan reippaasti murrosiän puolella ni tavallaan siin just ne itsetunto asiat ja se oman kehon arvostaminen ja sen tyyppiset asiat mu mielest niinku pitäis korostuu siellä	Itsetunto ja oman kehon arvostaminen opetuksen keskiössä	
isommilla ni heil on niinku hirvee tarve tehdä ryhmässä, he ei halua tehdä yksin et sit niinku pitää olla niinku, tehdä parin kanssa tai pienen ryhmäs vähintään ne	Haasteet esiintymisessä ja tarve tehdä ryhmässä	
mitä isommaks ne tulee ku ne lähestyy murrosikää ni se on niinku jotenki haastavampi esittää sitä muille		
ja kyl sen huomaa et kyl niinku tavallaa jollai voi olla niinku tosi vaikee se et mä ojennan käden kokonaan ylös et tai jotenki mä oon niin niinku paljaana tässä		
et toine on sitten ehkä lypsyssä ja toiset saattaakin haluta näyttää melkein kaiken, mä koen et ne molemmat on tietyllä lailla osoitusta siitä jonkunlaisesta epävarmuudesta	Kehon peittäminen tai itsensä esille tuonti	Epävarmuuden ja varmuuden näkymien kehollisesti
taas jos ollaan lypsyssä ni yritetään peittää jotain esimerkiksi sitä että rinnat on kasvanut, tätä tapahtuu jo mun mielestä ala-asteella hyvin paljon että sit ollaan niinku sillon hartiat eteen sen takia että ei tule niinku rinnat esiin työillä		
hyvin vähissä vaatteissa tanssiminen mutta mietityttää aina että mikä minkä takia, minkä takia haluaa ku se ei oo välttämättä oo hirveen käytännöllistä		
mitä vähemmän sä tietyllä lailla haet huomioo sillä keholla mitä helpommin siinä niin sanotussa linjauksessa asennossa on seistä ni sillon jotenki tuntuu että siinä ehkä se oma kehokuvaki on jotenki ehkä rehellinen ja avoin	Huomion välttäminen ja linjauksenasennossa seisominen	
yläasteella vaikka näki ni kyllä se on sitä oman kehon peilistä tuijottelua ja kattelua että no että miltä mä näytän tosta kohdasta	Oman kehon tarkastelu	Kehon arviointi
joku joka sanoo meidän itsemme sisällä niinku arvioi tai kritisoi tai jotenkin jostain syystä niinku ajattelee et joku pitäis olla toisin	Arvioiva oma ääni	
jakautunu niinku ajatus siitä koko testaamisesta, mun mielest se jotenki ei istu sinne (kouluun)	Testaaminen turhaa	Move-testi riski kehonkuvalle
mä en usko et se tuottaa kenellekään perheelle yllätyksiä, kyl sä tiedät et jos sun lapses ei liiku yhtään et se ei jaksaa punnertaa tai jos sun lapsesi liikkuu viis kertaa viikossa sä tiedät et hän on ihan ylittää ne rajat		
mitkään suoritukset ei saisi vaikuttaa tän opsin mukaa liikunnan arviointiin vaan lähinnä just se asenne ja yrittäminen ja kaikki sen tyylinen asia sit yhtäkkii sit sinne lävätetään niinku meidän tehtäväks joku move testi	Asenne ja yrittäminen suorittamisen sijaan (arviointi)	
sit jos se koululiikunta muutenki perustuu johonki kauheesti mittaamiseen ja sil taval niinku vertailuu keskenään nii ni ei se tietenkää sille kehonkuvalle hyvää tee	Mittaaminen ja vertailu	
nää movetestit ja se on sen takii nyt näil vitosil pinnalla toi että niinku et kuka jaksaa punnertaa tai hypätä tai kenellä on niinku vatsalihaksia		
väkisinkin he vertailee niitä tuloksii vaikka kuinka ollaan sanottu et tää on sulle kotiin tää tieto, ja näytää tää kotona		

vaikka me yritetään kuinka järjestää ne silleen et siel ei tehtäis niinku muitten edessä niitä nii kylhän ne silti näkee kuka niinku hyppää pitkälle tai ei hyppää et se ei oo kyl niinku tän jos ajatellaa sellast positiivist kehokuvaa ni se ei oo niinku tän, täst näkökulmast must yhtään hyvä ne move jutut		
se sama liikunnan opettaja joka nyt sitten on niinku yrittäny tätä kehonkuvaa ja sitä et kaikki on hyviä ja kaikki pystyy niinku sellasena ku on liikkumaan ja jollain tavalla nii et tykkää siitä ni sit sit sama se sama liikunnanopettaja onki siel yhtäkkii pitämäs jotai move testii ni se on mun mielest hirveen ristiriitasta	Opettajan ristiriitaiset tehtävät	
se ajankohta viel et viidennelluoka jollon just on murrosikä alkamas ja sit toinen kerta kasiluokkal ku ainaki pojat on viel niinku ihan hukassa ittensä kanssa ni se on niinku mun mielest todella julmaa suorastaan	Oppilaiden epävarmuus itsestään murrosikäisenä	
nyt ku se move testi tulee et ku heijä poika on niinku ollu jotenki innostunu ja ajatellu et hän on ihan hyvä ja sit hän ehkä siel huomaa ettei hän olekaa	Ajatus itsestä hyvänä liikkujana kärsii	
Mä ymmärrän sen pointin miks niit tehdään ja se on mun mielest ihan hyvä	Tarkoitus hyvä (terveys-näkökulma)	
tavallaan se pointti on siin ihan hyvä et halutaan sellasest tavallaan toimintakyvystä tietoo		
kiusallinen niille jotka ei saa vaikka yhtään punnerrusta ni ne on ihan tosi nolona siitä	Hyvä taitaville oppilaille, huono ei niin taitaville	
kyl ne on niinku jotenki kiusalliset osalle oppilaista		
ne nostaa varmaan niiden itsetuntoo jotka on muutenki jo taitavia ja hyviä hyppäämään ja urheilullisia		
en tykkää viel kaiken lisäksi siitä henkilökohtasesti et siin on tytöille ja pojille eri rajat koska miten ne lapset jotka eivät koe kuuluvansa kumpaakaan sukupuoleen tai ylipäätään ku yritetään tämmöst olla niinku kasvattaa tämmöses et ei olis tyttöjen juttui tai poikien juttui ni sit siel on eri liikkeet ihan kokonaan tytöille ja pojille	Testit sukupuolituneita	
voimistelussa ja baletissa on semmonen suorittamisen ja kilpailun lähtökohta ni ne lajit tuntuu siltä että ne myös kasvat- taa sitä ehkä negatiivista kehokuvaa enemmän	Suorittaminen ja kilpailu lajien taustalla	Suorittaminen ja kilpailu
Toivon että ihmiset liikkus ja jotenki siihen kannustettas muulla tavoin ku sen suorittamisen kautta että mun mielest sitä suoritusliikkumista on tässä maailmassa ihan tarpeeks	Suoritusliikkuminen val- lalla	
nykyään niinku sekin (terveys) jos voi mennä niinku suorittamisen tasolle		
semmonen lempeys ja epäsuorituskeskeisyys ku tuntuu että tässä ajassa on nii kauheesti sitä suorita suorita suorita ja sen huomaa myös yläasteella et se paine on niillä aivan hirveä, niil on hirveä paine suoriutu ahyvin koska siihen kannustetaan koko ajan	Suorituspaineeet	
että on hyvin paljon myös esimerkiksi anoreksiaa ja syömishäiriöitä (baletissa)	Syömishäiriöt	
kehonkuvallisesti toi syömishäiriö on varmaa semmonen isoin syömishäiriöt isoin ja puhuttavin asia niinku tanssissa varmaa ollu kautta aikojen niinku voimistelussa ja tämmö- sissä lajeissa missä selkeesti ollaan kehon kanssa tekemi- sissä.		
jos se esteettiset ihanteet lajilla on hyvin hoikka ja pitkä raajainen ja pieni päinen ja vaikka mitä ihmeen esteettisiä niinku lähtökohtia tietynlaisesti sille lajille jo on ni kyllähän ne luo paineita	Esteettiset ul- konäköihanteet	Ulkonäköihanteiden luomat paineet ja vertailu
lajikohtasta voi olla, että niinku klassisen baletin maailmassa on niinku se semmonen hoikempi mut sitte taas on jossain katutanssissa tai jossain voimakkaampi tai et pitää olla iso booty, tai niinku et ihan nää on niinku jatkuvia ja sit ne vähän kiertää ja muuttaa muotoa		

jos se oppilas vaikka on jotenki vankkarakenteisempi ku sit toinen joka on siroluisempi ni onhan sillä ihan erilaiset haasteet sitte siinä niinku nähdä ittensä jotenki samankaltasena	Haasteet, kun oma keho ei vastaa kehoideaalia	
tosi nuorena jo nii kyl nykyä tytöt sillonkin jo puhumatta-kaan varmaan nykyä ni miettii ja vertailee et et jotku mä muistan mul oli sellasii jotai kaheksanvuotiaita ne istu jos-sain jumppasalin penkillä ja vertaili et kenel on paksuimmat reidet ku jollai toisella	Oman ulkonäön vertailu muihin	
kyl se vaa alkaa niinku tosi aikasin et tota se voi olla et joku liikkuu ihan senki (ulkonäkö) takii, ehkä se alkaa sit yläkoulun puolella ja myöhemmi	Ulkonäkö syynä liikkua	
armoton tää nykyaika et ku miettii et niit kuvii niinku vyöryy joka tuutista ihan joka päivä monta kymmentä monta sataa et et minkälaiselt pitäis näyttää	Kuvien tuottamat ulkonäköpaineet	
tulee sitä kuvamateriaalia ja kaikkea tulee koko ajan ja pitäis olla tai luulee että pitää olla jonkinlainen tai jonkin näkönen		
kuvii voidaa voidaa muunnella ja parannella ja tehdä kaiken-näköstä		
ton ikäset lapset sit taas välttämättä ei viel ymmärrä sitä et ne ei välttämättä oo ihan totta ne kaikki kuvat mitä he näkee		
monissa kouluissa on että on yhtenäiset puvut vaikka ja samanlaiset puvut ja ne on hyvin vähäisiä ne vaatteet et sul on periaatteessa sukkahousut ja balettipuku ja tossut	Yhtenäinen vaatetus riskinä	Vaatetukseen liittyvät ongelmat
mä en ymmärrän miks meitä yritetään laittaa samaan muotiin väkisin ku me ei siellä kuitenkaan pysytä ees yks ihminen ei pysy siinä yhdessä muotissa		
ainaki ajatuksena siinä balettiasussa tai tanssiasussa et se on jotenki samanarvosta että kaikilla on niinku se sama asu ettei sitte mene aikaa siihen et kellä on minkäkilainen asu		
se ei tee hirveen hyvää sille kehokuvalle että tietyillälailla pakotetaan tietynlaisiin vaatteisiin.		
mä en kannata missään nimessä yhtenäistä pukeutumista missään koulussa ei missään opistoilla eikä missään muuallakaan mun mielestä jokaisen pitäis saada valita se miten pukeutuu.		
ei se oo myöskään sille tanssille suotavaa koska se että jos sulla on epämukavat vaatteet itsestäsi ni ethän sä voi nauttia siitä tekemisestä	Epämukavat vaatteet liikunnasta nauttimisen esteenä	
ihminen on hirveen paljaana tavallaan sillon ku se liikkuu ja ja jotenki katotaa sitä niinku kehoa ja sen kehon liikkumista	Keho paljaana liikkueissa muiden katsoessa	Liikkuminen katseen alaisena
et se on jotenki vielä semmost ehkä henkilökohtasempaa ku se et sä teet vaikka jonku kuvistyön tai sä kirjoitat jonku tarinan tai jotain muuta koska tai jopa se et sä vaikka laulat niin nii sekii okei mut et se on sit se sun ääni mut et ku sä liikut ni se on niinku koko se ihminen kehoineen päivineen nii siin on niinku tavallaan aika haavoittuvainen	Liikkuminen henkilökohtaista ja liikkueissa haavoittuvainen	
sä oot aika tavallaan niinku paljaana siinä ku sä näytät niinku sun omalla vartalollas jonkun vaikka se ois kuin pieni liike verrattuna siihen et sä sit vaik lukisit sun jonkun äänen jutun tai sellasen		
keltanokkasis ku miettii tota tanssii viel sillee niinku ni kylhän se on semmonen et onhan se jotenki kauheen niinku itselle just nimenomaan semmonen jotenki oma asia tai semmonen ehkä et sä oot aika paljas siinä et		
et se oma keho on kuitenkin niin niinku se on semmonen arka aihe ja se on niin läheinen et se on tavallaan niinku saattaa olla lapsii et ne on ihan rohkeita vaikka mmm vaikka laulamalla esiintymään mut jos niitten pitäs vähänki liikkuu ni he eivät haluu		
liikunta semmost aika näkyvää et kylhän niinku tavallaan sä näät että kuka osaa sen kuperkeikan tai ei osaa tai jotenki näin että tota --- siis toiset oppilaat vaikka ne tekeeki		
en mä nyt tiedä onks siel kukaa mitään ihan niinku kauheet niinku kammoo siihen saanu mut siis kyl varmasti se (esiintyminen) ei oo osalle se mieluisin	Esiintyminen epämieluisana asiana	

et mistä se tulee se että miten se (esiintyminen) vaikuttaa siihen kehonkuvaan tai siihen kasvamiseen tai missä kohtaa se menee niinku semmoseksi no vaikka syömishäiriöksi tai semmoseks niinkun pahaksi mielenahdistukseksi, totta kai meitä ahistaa ain		
esiintyminen voi vaikuttaa varmasti siihen koska siillonhan sä niinku mietit niitä asioita muutenkin sit jos sä oot viel semmoses niinkun järjestetyssä tilanteessa et sä oot siel katsottavana		
on ollu semmosta myös että ei välttämättä halua liikkua ku toiset kattoo		
lapset tykkäs siit esiintymisestä	Esiintymisestä tykkääminen	
jotku taas rakastaa ja haluaa heti olla siellä näyttää kaikki		
kaikkein se, et minkä ne kaikkein parhaiten muisti ja mikä oli heille jotenkin kaikkein merkityksellisintä se, et he esiintyi ja jotkut katsoi		
sitte se et et ku mikä meidän traditio on tähä katsomiseen, se semmonen arvioimisen traditio joskus	Arvioimisen traditio yleisöllä	
onhan se vaikee välil ku miettii tos salis ku miettii et ethän sä saa sinne sit mitää yksityisempii loosseja	Liikuntatilat ja pukuhuoneet hankalia	Muita riskitekijöitä/ongelmia
se lähtökohta jo et meil on ahtaat pukuhuoneet, meil on esimerkiksi vielä ärsyttävät että ne ovet aukee niinku molempiin suuntiin, ärsyttävä vaihtaa siel vaatteita ku niinku kokoajan joku ramppaa jostai		
ryhmissä on nii paljon erilaisia ihmisiä ni sit aina ku keskustellaa ni sit se on semmost et yhet on niinku äänessä ja ne sanottaa sit jollain lailla, ja sit toiset ei, et tässäki on taas se mun tää dilemma tästä opettajuudesta et miten paljon annetaan aikaa jollekin asialle ja miten sitä otetaan niinku esille	Ajan riittäminen	
jos ite opettaa sitä luokkaa niinku muutenki ku vaa liikunnas ni sit on ehkä aikaa niinku niist puhua ja keskustella		
se on hankalaa sitte ku on niinku kolmenkymmenenryhdeksän oppilaan ryhmä	Isot ryhmäkoot	
on sellasii lapsii jotka jotenki ei niinku pomppaa eikä erotu sieltä ryhmästä millään tavalla varsinkaa tommoses niinku isos massassa		
et tonhan kanssa opettajat pätkäilee ihan hirveesti et ku niil on isot opetusryhmät et miten ne eriytetään ja mitä kukakin tarvii ja mitä kukain osaa, mitä valmiuksia on, mitä tukea toi tarvitsee ja tolla ois valtava potentiaali		
ei sitä (kehonkuva henkilökohtainen) nyt halua siinä ruveta (keskustelemaan/avaamaan) niinku et	Kehonkuva henkilökohtainen asia	

(8.5.3) Kehollisuuden/Kehotietoisuuden riskitekijät/ongelmat		
Merkitykselliset ilmaukset	Alatason kategoriat	Ylätason kategoriat eli kuvauskategoriat
tää nyky tällöinen digiloikka ajatushan menee vaan kauemmaks siitä (kehollisuudesta)	Digiloikka vie kauemmas kehollisuudesta	Teknologian aiheuttamat riskitekijät
se menee vaan kauemmas ja kauemmas tavallaan (kehollisuus digiloikan takia)		
eihän niitten tarvis mennä, must voidaan pitää niinku molempaa tätä teknologiaa ja kehollisuutta ja tämmöst ihmisten välisii ---vuorovaikutus niinku ihan yhtä lailla ikäänku pinnalla	Teknologian ja kehollisuuden yhteensovittaminen	
semmosta systemaattista rakentamista ei ole nyt tän uuden opsin myötä, et se on kyllä tää digi, sähköiset oppimisympäristöt edellä, mä toivon ja luulen ja uskon et se on sit seuraava murros tai muutenki tuleminen (kehollisuuden huomiointi älylaitteiden käytössä)		
Pakkohan se on aatella et se on niinku ok (digitalisaatio), koska ei täs tule mitään niinku, ei täs oo mitää vaihtoehtoja		
semmosta hämmennystä että mitä tässä on nyt tapahtumassa ja taideaineet on muutenki aina vähä marginaalissa ja saa siel puolustella olemassaoloaan mut et nyt sitte viel	Teknologia vie tilaa jo valmiiksi marginaalissa olevilta taideaineilta	

tää että et tuodaan laitteita tulee lisää ja ohjelmia ja kannus- tetaan siihen niinku erilaisiin sähköisiin oppimisympäristöi- hin, tavallaan se on jeees		
älylaitteet tai puhelimet et se jo se mitä se tekee ryhdille	Teknologian vaikutus ryhtiin	
niistä irtautuminen edes siks vaikka 60 minuutiks tai 90 mi- nuutiks tuntuu olevan hirveen vaikeeta tänä päivänä	Riippuvuus teknologi- asta	
yläasteella se osalla oppilailla oli niin pahoja kännykkäriip- puvuuksia et ne ei pystyny olla ees siellä tunnilla ku niitten piti koko ajan käydä kattoo mitä sielä puhelimesta on		
miten me saatat sitä kehollisuutta opetettua ihmisille ilman niitä laitteita ku tällä hetkellä tuntuu että se laite on joka pai- kas mukana		
sä oot tietynlailla kehollisesti jo niin jumissa jossain laiteessa ja se viedään pois ni sithän se kehollisuus on tietynlailla puo- likas		
Siis on niinku niitä jotka liittyy siihen organisaatioon, siihen systeemiin, että ne ei tavallaan, byrokratia on niin jähmeää tai ei riitä sitä ymmärrystä tai sellasta siellä	Byrokratian jähmeys	Muita ongelmia
sitten on tavallaan niitä opiskelijan kanssa joka, et apua nyt mä oon kokeillu kaikkia toi ei mee mihinkään	Ongelmat yksittäisen oppilaan kanssa	
toki niinku tavallaan sitten koulun ne rakenteet asettaa jotain niinku rajoituksia tai semmosii vaikka pukuhuonetoissa tai tota jos mä mietin mejän liikkasalia, ni esimerkiks et se on semmoi iso sali ja se jaetaan hyvin usein niinku kolmeen alueeseen sit sinne tulee se yks alue, ja koko ajan sielt kuu- luu vähän niinku äänet sielt toiselt puolelta tosi hyvin niin ei- hän se toi vaatii mun mielest kuitenkin semmosen niinku rau- hallisen tilan	Koulun tilojen luomat haasteet, kuten puku- huoneet ja rauhallisen tilan puute	